



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCUMENTACIÓN DE MATERIALES
PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA
(1823-1932):
CATALOGACIÓN, ANÁLISIS Y ESTUDIO

TESIS DOCTORAL
OLGA M^a TORO EGEA



DIRECTORA
CARMEN RAMÍREZ HURTADO
CÓRDOBA, SEPTIEMBRE 2006

TITULO: *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio*

AUTOR: *Olga M^a Toro Egea*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2010
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

ISBN-13: 978-84-693-3002-9

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	15
---------------------	----

I. INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.1. Primeras razones e interrogantes	23
1.2. Hipótesis central	24
1.3. Justificación de la elección del tema	25
1.4. Objetivos de la investigación	34
1.5. Estado de la cuestión	35
1.6. Conceptos fundamentales de la investigación	38
2. METODOLOGÍA	45
2.1. Instrumentos y Técnicas de Investigación	48
2.1.1. <i>Fuentes y documentos</i>	48
2.2. Aspectos metodológicos de la enseñanza de la Música	56

II. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y ARTÍSTICO

3. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO Y EDUCATIVO DE ESPAÑA EN EL SIGLO XIX Y PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX	63
3.1. Marco sociopolítico de España	63
3.2. Contexto sociocultural y educativo	67
3.3. Panorama musical en España	68

4. REALIDAD ARTÍSTICA Y MUSICAL EN CÓRDOBA	73
4.1. Córdoba en el despertar artístico de la época	74
4.1.1. <i>Aportaciones sobre la educación musical en Córdoba</i>	75
4.2. Los cantos cordobeses a través de Ángel Avilés (1898)	83
4.3. La realidad artística de Córdoba en la obra de Antonio Jaén Morente (1922)	85
4.3.1. <i>Reseñas artísticas y hombres ilustres cordobeses del mundo de la enseñanza y de las artes en Antonio Jaén Morente</i>	86
4.3.2. <i>La Música Popular en la provincia de Córdoba según Antonio Jaén Morente</i>	88

<p>III. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA 1ª ETAPA (1823-1858): DESCUBRIMIENTO</p>

5. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. SISTEMAS Y MÉTODOS	91
5.1. Teoría y Práctica de la enseñanza en los Tratados pedagógicos	91
5.2. Los Métodos de enseñanza en Avendaño y Carderera	92
5.2.1. <i>El Método intuitivo</i>	94
5.2.2. <i>Método de enseñanza mutua. Sistema simultáneo</i>	95
5.3. La Instrucción Pública en España. Enseñanza de Párvulos	96
5.3.1. <i>Orígenes de las Escuelas de Párvulos</i>	96
5.3.2. <i>La Legislación española a través de las fuentes</i>	97
5.4. El Manual para los Maestros de Párvulos de Pablo Montesino (1850)	101
5.4.1. <i>Datos biográficos de Pablo Montesino (1781-1849)</i>	103
5.4.2. <i>Obra pedagógica</i>	104
5.4.3. <i>Análisis del Manual de Montesino</i>	107
5.5. Otros Manuales de Pedagogía para Maestros	114

5.5.1. <i>El Manual de Pedagogía de Avendaño y Carderera (1852)</i>	115
5.5.2. <i>Manual para Maestros de Francisco Merino Ballesteros (1853)</i>	119
6. MÉTODOS DE ENSEÑANZA REGLADA DE LA MÚSICA	123
6.1. Métodos de Música y Canto en España	123
6.1.1. <i>El Método de Joaquín Sánchez de Madrid. Los Juegos Músicos (1823)</i>	125
6.1.2. <i>El Método Interrogativo de José Manuel Antequera (1848)</i>	140
6.1.3. <i>Aportaciones de Juan de Castro al Canto escolar (1856)</i>	145
6.2. Métodos de Música y Canto que llegan de Centroeuropa	157
6.2.1. <i>El Método de Música y Canto Populares de Wilhem en España. Artículo de Prensa de Heliodoro del Busto (1859)</i>	157
7. MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARTICULAR DE LA MÚSICA EN ESPAÑA	163
7.1. El Método mnemotécnico de Josef Joaquín de Virués y Spínola (1831)	164
7.1.1. <i>Preliminares de "La Geneuphonía"</i>	164
7.1.2. <i>Partes en las que se divide el Método</i>	166
7.1.3. <i>Análisis musical de la obra</i>	168
7.2. Método dialogado en el Tratado de Armonía de Guijarro y Ripol (1831)	175
7.3. La obra pedagógica de Hilarión Eslava (1845)	179
7.3.1. <i>Algunos datos biográficos</i>	180
7.3.2. <i>Métodos de enseñanza en Hilarión Eslava</i>	182
7.4. Los nuevos métodos de enseñanza del Canto y de Simplificación a la lectura musical en Juan de Castro (1856)	185
7.4.1. <i>El nuevo Método de Canto</i>	185
7.4.2. <i>Método simplificado para la Lectura y Entonación</i>	189

**IV. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA 2ª ETAPA (1858-1890):
DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN**

8. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE PÁRVULOS	195
8.1. Cuestiones pedagógicas que se desprenden de los Tratados	199
8.1.1. <i>La enseñanza intuitiva en las Escuelas de Párvulos. Lecciones prácticas impartidas por Cayetano Collado y Tejada (1868)</i>	200
8.1.2. <i>La Educación de Párvulos en Pedro de Alcántara García Navarro</i>	201
8.2. El Canto en las Escuelas de Párvulos	208
9. ENFOQUES PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL	227
9.1. La Educación Popular y Primera Enseñanza	228
9.2. Características pedagógicas de la Enseñanza Elemental en los Tratados	230
9.2.1. <i>Elementos Organizativos. Grados y Materias Obligatorias</i>	238
9.2.2. <i>Los nuevos planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza. Conferencias y Excursiones infantiles en Román Torres y García (1886)</i>	245
9.2.3. <i>Higiene escolar y Música</i>	250
9.3. Visión de la Escuela de niñas y el Canto en Matilde del Real y Mijares (1890)	252
9.4. Las escuelas especiales de Sordomudos y ciegos en los Manuales	259
9.4.1. <i>Tratamiento de la Música en las escuelas de sordomudos y ciegos</i>	266
9.5. La formación de los Maestros y la Música en los Manuales	

de Pedagogía	273
10. MÉTODOS DE ENSEÑANZA, PROGRAMAS Y MATERIALES DE MÚSICA EN LA ESCUELA ELEMENTAL	285
10.1. Elementos que configuran la enseñanza artístico-musical escolar en los Tratados	286
10.1.1. <i>Métodos de enseñanza musical en la Primera Enseñanza</i>	290
10.2. La Música y el Canto en los Programas escolares	310
10.2.1. <i>Referencias a los Programas de Música en España</i>	311
10.2.2. <i>Programa de Santiago Arnal (1874)</i>	312
10.2.3. <i>Programa de Pedro de Alcántara García Navarro (1886)</i>	317
10.2.4. <i>Programa de Agustín Rius (1888)</i>	319
10.3. Materiales de enseñanza escolar. Cantos escolares	322
10.3.1. <i>Los Cantos Escolares de Pedro Arnó (1907)</i>	323
10.3.2. <i>El Canto en la Escuela de Ruíz y Xancó (192?)</i>	330
10.3.3. <i>La canción del pajarillo malvís en las Escuelas de niñas</i>	335
10.3.4. <i>Otros materiales escolares: el libro de Párvulos y Adultos de Eugenio Bartolomé y Mingo (1900)</i>	338
11. METODOLOGÍAS Y PROGRAMAS ESCOLARES QUE LLEGAN DE EUROPA	345
11.1. El Método de Amand Chevé	345
11.1.1. <i>Aspectos metodológicos que destacan sus contemporáneos</i>	347
11.1.2. <i>Análisis musical de la obra</i>	348
11.2. La Música en los Sistemas educativos de los países europeos desde los pedagogos españoles	353
11.3. Relación de Cantos escolares en Europa	359

12. MÉTODOS Y MANUALES PARA LA ENSEÑANZA PARTICULAR DE LA MÚSICA	361
12.1. Método Completo de Solfeo de Moré y Gil (1875)	361
12.1.1. <i>Aportaciones metodológicas de Moré y Gil frente a los antiguos sistemas de enseñanza del Solfeo</i>	363
12.2. Método Completo de Piano de Eduardo Compta (1873)	366
12.3. Manuales y Tratados de Música para la formación autodidacta. Santiago Arnal y Manuel Blázquez de Villacampa	369
12.3.1. <i>Enfoques pedagógicos del Prontuario de Blázquez de Villacampa (1881)</i>	371

<p>V. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA 3ª ETAPA (1890-1932): EXPANSIÓN Y APERTURA</p>

13. NUEVOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA MUSICAL ESPAÑOLA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX	377
13.1. La Instrucción Pública en los Sistemas de enseñanza	378
13.2. Orientaciones pedagógicas procedentes de algunos Manuales	380
13.2.1. <i>Las prácticas de enseñanza en Francisco Ballesteros y Márquez (1906)</i>	381
13.2.2. <i>La obra pedagógica de Manuel Fernández, Ángel do Rego, A. Renes, Materno Conesa, Luis Sánchez Sarto y otros</i>	384
13.2.3. <i>Programas de las Escuelas Graduadas en José Xandri Pich (1926)</i>	387
13.2.4. <i>Los cuatro primeros años de Escuela Primaria en Ángel Llorca (1929)</i>	391

13.3. Líneas que configuran la nueva escuela en diferentes autores a través de la Revista de Pedagogía	393
13.3.1. <i>Fernando Sáinz (1927)</i>	395
13.3.2. <i>Ángel Rodríguez Mata (1927)</i>	401
13.3.3. <i>Vicente Valls y Anglés y los materiales de enseñanza (1928)</i>	402
13.3.4. <i>Antonio Ballesteros y la Enseñanza Primaria: (Escuela Graduada) (1932)</i>	405
13.4. La educación musical en la Escuela Primaria	419
13.4.1. <i>La enseñanza musical en Francisco Ballesteros y Márquez</i>	420
13.4.2. <i>La enseñanza escolar del Canto en Manuel Fernández y en Materno Conesa</i>	422
13.4.3. <i>La educación artística: Canto, en los Programas de la Escuela Graduada de José Xandri Pich</i>	427
13.4.4. <i>El Canto y la Música en la Escuela Primaria a la luz de Ángel Llorca</i>	429
13.4.5. <i>La enseñanza de la Música en la escuela. Artículo de Prensa escrito por Rafael Olivares (1928)</i>	432
13.4.6. <i>Higiene y Canto escolar</i>	436
13.5. La enseñanza de la Música en los Programas escolares de Francia e Italia	438
14. MÉTODOS EUROPEOS DE ENSEÑANZA REGLADA DE LA MÚSICA QUE LLEGAN A ESPAÑA	445
14.1. Influencia de los Métodos y Sistemas de pedagogía musical europeos	447
14.2. Antecedentes del Método Dalcroze en España	449
14.2.1. <i>La Junta de Ampliación de Estudios y la Música en España</i>	450
14.3. La obra pedagógica musical de Rafael Benedito (1927)	451

14.4. Proceso pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Música y el Canto en Rafael Benedito	454
14.4.1. <i>Exploración del oído y del sentido rítmico</i>	454
14.4.2. <i>Realización de marchas colectivas</i>	455
14.4.3. <i>Los juegos musicales con gestos y movimientos</i>	456
14.4.4. <i>Empleo de la palabra articulada, recitativos y onomatopeyas</i>	457
14.4.5. <i>Entonación y aprendizaje de canciones infantiles y populares. Selección del repertorio</i>	457
14.4.6. <i>Aprendizaje de los elementos del lenguaje musical</i>	458
14.4.7. <i>Utilización de recursos</i>	459
14.4.8. <i>Desarrollo de una sesión práctica</i>	460
14.5. La Rítmica Dalcroze en un Artículo de Prensa a través de Rafael Benedito (1929)	462
14.6. Joan Llongueres continuador del Método Dalcroze en España	464
15. LA MÚSICA COMO MEDIO CURATIVO	467
15.1. La Música como medio curativo en Candela Ardid (1920)	467
15.1.1. <i>Fisiología de la Música</i>	469
15.1.2. <i>Psicofisiología de la Música</i>	472
16. VERTIENTE PEDAGÓGICA DE LA MÚSICA POPULAR EN LOS MANUALES DE LA ÉPOCA	477
16.1. La Música popular española	478
16.2. La aportación de Blázquez de Villacampa	480
16.3. La canción popular española en el Cancionero de Pedrell (1922)	483
16.4. Significado de la canción popular en Eduardo	

López Chavarri (1927)	486
15.4.1. <i>Teorías y criterios</i>	487
16.4.2. <i>Zonas y estilos</i>	488
16.5. El cancionero de Rafael Benedito	493
17. CONCLUSIONES	497
18. BIBLIOGRAFÍA	515
18.1. Relación de documentos antiguos base de la Investigación	517
18.2. Bibliografía general	547
APÉNDICES DOCUMENTALES	

PRESENTACIÓN

La Música, arte y ciencia, antigua y nueva, siempre en cambio, ha tenido desde los orígenes una vertiente pedagógica. Las aportaciones recogidas en las fuentes bibliográficas argumentan el itinerario pedagógico que ha seguido a lo largo de la historia de forma ininterrumpida.

En el trabajo de investigación que presentamos (realizado sobre el estudio de documentos de más de doscientos títulos en el período comprendido entre 1823 y 1932) pretendemos focalizar hacia dónde apunta el desarrollo del arte de la educación musical en nuestro país, quiénes han sido los impulsores de tales innovaciones y qué aportaciones se han llevado a cabo en el panorama educativo de este período de la historia de España. Contrastando estas fuentes documentales de la pedagogía española con el resto de países, encontramos datos y sistemas comunes que responden a la trayectoria pedagógica musical en la que situamos este trabajo.

La necesidad de sentir, comprender y expresar la Música ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad. Si como dice Adolfo Salazar “la música comienza en el momento en que el hombre se descubre a sí mismo como instrumento de música”¹, es necesario descubrir la fuerza mágica que ésta ejerce sobre el ser humano y más particularmente sobre los niños, para conocer los medios, métodos y recursos que hacen posible una mayor comprensión y atracción hacia ella. Escudriñar estos caminos en la educación española de los últimos siglos, nos ha interesado a lo largo de la práctica profesional y nos ha llevado a ofrecer unas bases históricas y metodológicas sobre una etapa poco conocida que mira al ayer para dar sentido al hoy.

La extraordinaria curiosidad que ha despertado el tema, al entrar en contacto con una bibliografía documental tan específica y abundante, nos ha obligado a indagar sobre dicho período, buscando posibles conexiones con los planteamientos metodológicos actuales, lo que nos ha ido conduciendo hacia el camino deseado.

¹ Tomado de PERIS, José, (1965): *Música para niños*, Doncel, Madrid, p. 9.

La mirada al pasado nos permite recrear la evolución histórica de la música: lo que ha aportado y cómo se ha ido presentando metodológicamente en las distintas sociedades, considerando también las Teorías y Estéticas que en cada período adquieren un significado concreto. Creemos que la mirada retrospectiva del siglo a investigar, nos devuelve claves de comprensión acerca del planteamiento pedagógico y metodológico de la música en los círculos educativos, queriendo extraer los fundamentos que la relacionan con las nuevas metodologías.

Desde una perspectiva actual, pretendemos encontrar nexos con los planteamientos educativos de la música ya que los enfoques pedagógicos más sistematizados se producen en Europa en las primeras décadas del siglo XX, permaneciendo vigentes las líneas matrices de dichos métodos. Dentro del ámbito social y educativo actual, la Música goza de una creciente credibilidad, dadas las múltiples funciones que desempeña. El sistema educativo así lo reconoce y las metodologías que se aplican en este área se sustentan en las ciencias de la educación que devienen de las aportaciones de la pedagogía, la psicología y la sociología, surgidas en el siglo XIX y consolidadas en las primeras décadas del XX. Todo ello, pone de relieve el propio valor de la epistemología y pedagogía de la música suscribiendo el carácter científico de esta materia.

La búsqueda de nexos en la pedagogía musical, nos lleva a plantear el estudio de materiales para la enseñanza de la Música en España (1823-1932) queriendo sacar a la luz los aspectos pedagógicos de la misma, representativos de una parte importante de la historia, tal vez olvidados, que ilustran las nuevas líneas de pedagogía musical. El hecho de haber detectado enfoques metodológicos en los que intervienen procesos sensoriales, utilización de simbologías mnemotécnicas y actividades lúdicas y motrices, aporta concepciones e incorporación de recursos innovadores del pasado, de incalculable valor para la actualidad, que leídos desde la perspectiva del tiempo, ponen de manifiesto los avances educativos producidos en la música; estudios que permitirán, sin duda, abrir nuevas líneas de trabajo.

A lo largo de la investigación, en las diferentes etapas que hemos señalado, se descubren los indicios de los nuevos métodos de enseñanza de la música en España. Uno de los hechos más significativos es la *incorporación de procedimientos intuitivos* y

mnemotécnicos para el aprendizaje de la teoría de la música que se verán más reflejados en las primeras décadas del siglo XIX.

Hacia la segunda mitad del siglo, se aprecia un auge de la enseñanza práctica de la música centrada en el Canto con repertorios infantiles y escolares de carácter estético, moral y cívico; enseñanza que se lleva a cabo en algunos casos, mediante *procedimientos sensoriales e intuitivos*, incorporando también el *movimiento*, la *palabra* y el *trabajo auditivo*.

Tales hechos y procedimientos nos confirma la existencia de recursos ciertamente innovadores. La conjunción de los antiguos y nuevos métodos nos lleva a establecer nexos entre los antecedentes de la pedagogía de los sentidos: Pestalozzi y Froebel (reflejados a su vez en los pedagogos y músicos españoles de estos inicios del siglo) con los nuevos enfoques pedagógicos musicales del XX, de los que también se hace eco la enseñanza musical aunque sea de modo incipiente.

Los procedimientos mnemotécnicos-numéricos de los músicos españoles: Joaquín Sánchez de Madrid, Joaquín de Virués y Spínola, Antonio Guijarro y Ripol, José Manuel Antequera y Juan de Castro están en sintonía con los procedimientos de la escuela racionalista francesa de Wilhem y de la escuela inglesa, representada por John Spencer Curwen. Los métodos sensoriales para la enseñanza de la música tienen su reflejo en los pedagogos más cualificados de la historia española. Pablo Montesino, en 1840 introduce en España el método de Froebel; Pedro de Alcántara García Navarro, pedagogo cordobés, es el continuador de estas tendencias a partir de la segunda mitad del siglo. Iniciado el siglo XX los músicos-pedagogos Benedito y Llongueras tienen conocimiento del Método Dalcroze y empiezan a aplicarlo en algunas escuelas españolas.

A lo largo de este siglo, se conocen y practican los métodos mnemotécnicos franceses y los métodos que parten de los sentidos. En todos ellos, la canción es la forma habitual y más pedagógica de acercar la música a los niños, lo que pone de manifiesto la existencia de una nueva orientación, aunque muy en germen, de los nuevos principios pedagógicos para la enseñanza musical. El conjunto de fuentes documentales históricas que constituyen el eje de nuestra investigación así lo consignan.

Las grandes aspiraciones educativas y culturales, junto con los desequilibrios de todo tipo, se ven reflejadas en el contexto sociopolítico, cultural y estético-musical de España durante el siglo XIX y primeras décadas del XX, donde se enmarca la investigación, y a más pequeña escala, en el ámbito artístico de Córdoba. La realidad educativa-musical de este período, presentada en sentido cronológico y estructurada por etapas, nos muestra las características metodológicas más significativas del pasado y nos lleva a hacer otra "lectura" de la enseñanza musical.

Ante la carencia de trabajos científicos en torno a los aspectos pedagógicos y metodológicos de la enseñanza de la Música, escolar o particular, el estudio de materiales y métodos de enseñanza musical de un período histórico, contribuye a la reconstrucción de una parte del pasado educativo de la música española, como señala Lorenzo Serrallach².

Finalmente, queda agradecer el apoyo, el estímulo y la ayuda material de tantas personas e instituciones que han formado parte de este trabajo.

En primer lugar, quiero agradecer la ayuda de las personas implicadas en el trabajo de investigación. La Dra. Francisca Gallardo (impulsora del Programa de Doctorado de Educación Artístico-Musical) en la Facultad de Ciencias de la Educación, que comenzó a orientar la investigación y puso en mis manos un apasionante período de la historia. En un lugar muy destacado, mi agradecimiento a la directora de Tesis, la Dra. Carmen Ramírez Hustado. Como investigadora especialista en educación musical, ha guiado la organización y estructuración del trabajo implicándose con verdadera dedicación y cariño. Gracias a su rigor y eficacia ha sido posible localizar, analizar y escudriñar los documentos de esta época.

En segundo lugar, agradezco también la colaboración de todas las personas e instituciones de las Bibliotecas de España, especialmente, a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en la persona de Daniel Rodríguez Cibrián, así como a la Biblioteca Municipal y Conservatorio Superior de Música de Córdoba, facilitándome el acceso a los documentos. También participan de mi

² Cfr. SERRALLACH, Lorenzo, (1953): *Historia de la Enseñanza Musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires (Argentina).

agradecimiento los colaboradores, especialmente Agustín Lucena Martín que ha contribuido a la maquetación de los documentos, Eusebio González Martorell y, finalmente, los alumnos -verdaderos inspiradores de este trabajo-, en quienes revertirá de nuevo.

Por último, aunque en mi vida es primordial, la gratitud hacia mi familia y especialmente a mi madre. Ellos me han sostenido y aligerado la carga de un arduo camino iniciado hace seis años. El resultado final de lo que hoy presento, va dedicado especialmente a mi madre, como homenaje a toda su persona, porque ella fue una de esas niñas de principio de siglo que creyó, confió y vio en la educación y la cultura la forma más bella de ser persona; siempre entendió que la música es el mejor medio de cultivar las capacidades humanas. Su faceta artística le llevó a desarrollar una extraordinaria capacidad de apreciar el bien, la belleza y a desplegar un gran caudal de comunicación. En la última etapa de su vida siempre estuvo a mi lado alentándome; una vez finalizado vuelve a ella.

1. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La evolución pedagógica de la enseñanza en cualquiera de sus áreas es un tema que se presenta apasionante para cualquier investigador, especialmente si nos detenemos en las enseñanzas artísticas y concretamente en la Música. Estudiando su evolución pedagógica se pone de manifiesto la carencia de estudios científicos, particularmente en España en los últimos siglos, lo que nos ha urgido a bucear en la *historia* y en la *pedagogía* para relacionar ambas ciencias, dando lugar al siguiente trabajo de investigación titulado: DOCUMENTACIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA (1823-1932): CATALOGACIÓN, ANÁLISIS Y ESTUDIO.

Entendemos que el período señalado es especialmente significativo en el contexto español de entre siglos, dado que la educación juega un papel relevante en la sociedad, incrementando su interés, ante la progresiva apertura hacia la sociedad europea que empieza a construirse. En estas coordenadas socioeducativas, vemos necesario realizar un nuevo itinerario por la enseñanza de la música ya que este arte ha permanecido circunscrito a determinadas instancias, personas y estamentos (en las catedrales, instituciones, en manos de los compositores) quedando fuera del alcance de los niños y por tanto relegada del ámbito escolar. Por ello, nos planteamos conocer los materiales de enseñanza y los procedimientos didácticos que la hacen asequible, y los autores que la introducen en la escuela de forma comprensiva, recuperando así los elementos pedagógicos de este período de la historia para comprender mejor nuestro pasado y establecer conexiones con el presente.

1.1. Primeras razones e interrogantes

Las razones que nos han llevado a investigar las aportaciones metodológicas de la Música en este siglo, tienen que ver por una parte, con la mejora profesional docente. El hecho de enriquecer la práctica de enseñanza entre los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical (tercer curso de la Especialidad: Maestro en Educación Musical) nos ha llevado a indagar en los Sistemas y Métodos

de pedagogía musical desde una perspectiva histórica, conectada siempre con la enseñanza actual. De otra parte, el haber manejado un abundante legado de documentos antiguos, nos ha despertado un profundo respeto hacia el pasado y un deseo de búsqueda sobre los orígenes metodológicos de este período.

Para dar cumplimiento a ambos intereses, nos hemos propuesto realizar un análisis de la realidad musical y educativa que muestran los documentos de la época, junto a los autores que han puesto en marcha dichas orientaciones didácticas (en las coordenadas espacio-temporales de España en la segunda década del siglo XIX y primeras del XX) revisando también la realidad artística y pedagógica de Córdoba que por analogía puede coincidir con las que se dan en el resto de España.

Al comenzar el trabajo, nos han surgido una serie de interrogantes y cuestiones sobre las que necesitamos encontrar argumentos y respuestas válidas. Nos planteamos qué y cómo piensan los protagonistas de esta época, qué hacen para responder de forma pedagógica a la formación musical de los niños, qué hechos y circunstancias acontecen en la vida escolar de este período; cuestiones que nos llevan a enunciar de forma explícita los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo piensan los pedagogos y músicos de este período con respecto a la enseñanza musical?
- ¿Qué documentos y autores lo verifican?
- ¿Qué recursos y procedimientos didácticos se emplean?
- ¿Cómo es la práctica musical en las escuelas y en la sociedad de la época?

1.2. Hipótesis central

Teniendo en cuenta las tendencias metodológicas que llegan fundamentalmente de Francia y Alemania, y dada la escasa trayectoria investigadora sobre pedagogía musical en España, nos hemos propuesto investigar un período determinado para encontrar los significados pedagógicos -por mínimos que parezcan- buscando los nexos que se producen en este campo; las secuencias pedagógicas estudiadas hablan de antecedentes y de nuevas metodologías en la

ciencia pedagógica de la educación musical española, carente de sistematización científica.

El análisis de los documentos, de las fuentes primarias y secundarias de esta época arrojan luz y aportan respuestas coherentes sobre las cuestiones planteadas, lo que conducirán a la revalidación de la hipótesis central del trabajo: *creemos que en este período se empieza a impulsar en España una práctica de la enseñanza musical, centrada en el Canto fundamentalmente, en la que se introducen métodos y procedimientos renovadores, en consonancia con las líneas metodológicas que llegan de las corrientes sensoriales y racionalistas de pedagogos y músicos, -tanto españoles como extranjeros- a pesar de las deficiencias educativas del sistema.*

Teniendo en cuenta que la práctica de la música escolar se centraba hasta el momento, principalmente en el Canto -en algunos casos pobre y reiteradamente-, se vislumbran ya procedimientos y métodos, tanto en España que enlazan directamente con los paradigmas pedagógicos de las grandes escuelas musicales centroeuropeas de principios del siglo XX; líneas que comienzan a arraigar y a extenderse por Europa y Estados Unidos también por estos años.

La perspectiva metodológica histórico-pedagógica y los instrumentos empleados, nos van a permitir sacar a la luz metodologías, estrategias didácticas y autores, a pesar de los avances y retrocesos que se han producido en la historia de la enseñanza de la música y del canto. La catalogación, análisis y estudio de documentos para la enseñanza de la música nos conducen hacia el enunciado de líneas metodológicas dentro de la enseñanza reglada y no reglada que reflejan una etapa de la historia de la pedagogía musical nueva y emergente, a la que no se le ha prestado suficiente atención a pesar de la proximidad histórica.

1.3. Justificación de la elección del tema

A lo largo de la historia de la Música, especialmente a partir de la cultura helénica, la Música ha formado parte de la educación de los pueblos como un aspecto de la cultura integral siendo un factor esencial en la formación de niños y jóvenes. Este interés pedagógico se ha mantenido a través de los siglos manifestándose en ámbitos diferentes según los contextos históricos. Primero en los monasterios (en las

escuelas creadas a la sombra de las catedrales) y posteriormente, a partir del Renacimiento, en escuelas públicas con la finalidad de popularizar la enseñanza musical.

En el transcurso de los siglos, encontramos recogidos hitos pedagógicos (reconocidos por la comunidad educativa) que nos sirven también para justificar la existencia de una trayectoria pedagógica sobre la que se asientan las bases de la enseñanza musical en la actualidad. La necesidad de presentar la Música de forma comprensiva e intuitiva para los niños, más allá de la enseñanza rígida centrada en la teoría y práctica solfística, lleva a la aplicación de métodos y recursos de un gran significado pedagógico que de nuevo en la actualidad siguen teniendo validez educativa. Este recorrido histórico justifica nuestro punto de partida. A nivel internacional y especialmente en Europa, encontramos numerosos referentes. También en España y en la ciudad de Córdoba, descubrimos una trayectoria similar.

a) Dentro de la música occidental, en la cultura *greco-romana* se pone de manifiesto el carácter estético, social e integrador de la Música, así como el significado de su práctica escolar. Platón la contempla en el plan pedagógico de su filosofía del Estado. Aristóteles le otorga iguales derechos en cuanto a disciplina equiparándola a la retórica, a la dialéctica y a las matemáticas. Como nos dice Peris³, los ciudadanos de Atenas cultivaban la música relacionada con la poesía. Los niños se ejercitaban en el desarrollo del oído y de la voz, así como en la práctica de un instrumento. Sonido, ritmo y palabra constituyen la base de la educación musical en la cultura griega. En Esparta, este aprendizaje era obligatorio hasta los 18 años y en Arcadia hasta los 30. Para un ciudadano libre, la música no era solo un placer, sino que constituía además un honor cuando se podía formar parte del coro en la tragedia griega. El convencimiento educativo es tal que no solo se conducía al niño hacia la música, sino que a través de ella se le formaba como individuo y en su totalidad.

b) El significado de disciplina de Grecia perdura hasta la *Edad Media*. En el siglo X, el monje Guido d'Arezzo (990-1050) destacó por sus cualidades pedagógicas. Describió la octava en su *Antifonario*, empleó recursos gestuales como la "mano pentagrama", utilizó colores en el tetragrama y claves móviles para facilitar a los niños del coro el

³ Cfr. PERIS, José, *Op. Cit.*, p. 17.

aprendizaje de las notas, elementos que han sido retomados y apenas modificados por los autores más modernos.

Cuando comienza a configurarse el sistema escolar, la cultura cristiana tiene un papel preponderante. Las primeras escuelas empiezan siendo obra de la Iglesia y surgen en torno a los conventos y catedrales; con la creación de las Universidades, alrededor de 1200, la Música forma parte del *Quadrivium* en la enseñanza superior. Heredera de la cultura griega, la música se presenta como parte de una filosofía matemática que los pitagóricos consideraban la esencia de la filosofía. Por eso, su estudio se incluye junto con las ciencias exactas, la astronomía, la aritmética y la geometría; dentro del humanismo está considerada una de las siete artes liberales.

En esta etapa de la historia, el conocimiento científico de la música deja a un lado la práctica del canto, de la danza y de los instrumentos (para evitar el recuerdo de las costumbres paganas) y se centra en la teoría y práctica de los sonidos, de los intervalos, de las proporciones, géneros, modos y sistemas; sin embargo, se sigue considerando en toda Europa como parte fundamental de la educación. En las escuelas monásticas su enseñanza se orienta hacia cuestiones prácticas, centrada en el canto gregoriano, mientras que en las escuelas catedralicias se presta más atención a los estudios especulativos como preparación para las Universidades. El otro núcleo educativo gira en torno a las cortes y a la nobleza desempeñando un importante papel en el desarrollo de la música profana en Europa occidental.

c) En el Renacimiento, se redescubre el arte y la cultura de la Antigüedad. Se elabora el ideal pedagógico basado en tres pilares: el intelectual, el estético y el moral; principios que se mantienen en la educación hacia la Música. Se exalta el valor de las emociones y sentimientos individuales aunque se pierde en parte la noción de música como manifestación íntima de la persona. Nace el entusiasmo por el virtuosismo, debido al perfeccionamiento de los instrumentos. El hombre culto del Renacimiento posibilita el estudio y avance de la música; el descubrimiento de la imprenta contribuye a ello. En la Universidad, la Música sigue formando parte del *Quadrivium* y la educación musical se desarrolla como actividad profesional en las capillas; en los países protestantes forma parte de la educación general.

Los niños que quieren dedicarse a la Música se educan con los maestros de capilla eclesiástica o cortesana. Posteriormente, la enseñanza musical instrumental se va alejando de las escuelas monacales y capillas catedralicias para realizarla en las *escuelas municipales de instrumentistas*, inicialmente escuelas de beneficencia, hasta la institucionalización de los centros.

d) Los cambios socioculturales y científicos que se producen en los siglos XVII y especialmente en el XVIII conducen hacia la *Ilustración*. La incipiente clase media demanda una cultura nueva que prepare mejor a los jóvenes; se modernizan los estudios y se cambian los métodos. En el mundo de las ciencias se suceden dos tendencias: el racionalismo y el sensorialismo; ambas marcarán el rumbo de la pedagogía musical. Comenio es el precursor de los métodos sensoriales y activos, así como del método global, y Rousseau es el principal representante de un movimiento pedagógico renovador en el campo de la educación musical. En su obra el *Emilio*, justifica la importancia de la música dados los beneficios psicológicos y sociales que reporta. Destaca la necesidad de la práctica musical intuitiva y la iniciación de los niños en la composición de melodías. Para simplificar el aprendizaje de la música y acercarla a la realidad del niño introduce sistemas de notación cifrada. Continúan su obra Galín (1786-1820) y Aimé París (1798-1866).

Durante el siglo XVIII, también destacan en *España* autores y manuales relacionados con la educación musical. A nivel local, en el Archivo de la Catedral de Córdoba, se conserva el Manual de Diego de Roxas y Montes: *Prontuario armónico y conferencias teóricas y prácticas de canto-llano con las entonaciones de coro y altar, según costumbre de la Santa Iglesia Catedral de Córdoba*, donde aparece la mano pentagrama y los aspectos didácticos de enseñanza de Guido d'Arezzo para facilitar el aprendizaje del canto llano a los niños en la práctica del canto litúrgico. Este referente pedagógico, muestra el valor histórico de un apoyo educativo para la enseñanza musical en nuestra realidad local.

e) Volviendo a Europa, el origen de los primeros métodos de enseñanza musical se sitúa en los sistemas iniciados en el *siglo XIX* simultaneándose las dos tendencias predominantes: racionalismo y sensorialismo a lo largo de este siglo. La finalidad de dichos métodos consiste en facilitar el arte de la música acercándola a los niños de forma similar a lo que para Pestalozzi es el objeto primordial de su vida: elementalizar el arte de la educación.

La representación más notable en el campo de la educación musical, dentro de la *corriente racionalista*, gira en torno a Wilhem y sus seguidores: Hubert, Gégatge y otros, provenientes de la pedagogía musical francesa. En Inglaterra, Jhon Spencer Curwen (1816-1880) introduce el Método Tónico-Sol-Fa; método que consiste en la presentación de los sonidos a partir de las triadas de la Tónica, Dominante y Subdominante. Dicho método, utiliza el sistema de las iniciales de las sílabas de la solfa para evitar el uso del pentagrama en la enseñanza de los principiantes al abordar el canto en las escuelas. El empleo del solfeo silábico también se asocia con Francia y con el nombre de Émile-Joseph Chev  (1804-1864) quién inicia el sistema mnemotécnico-numérico en sustitución de las notas. Para simplificar más la lectura de las partituras y favorecer la afinación en la entonación Curwen introduce el sistema de los signos manuales o "fononimia", adoptado posteriormente por Kodály.

La *corriente sensorial* (venida del campo de la pedagogía) en la que se inspiran los músicos y los educadores, pretende rescatar el valor expresivo de la música a través de los sentidos y del movimiento corporal. Esta nueva corriente, tomada de Pestalozzi y Froebel, genera nuevas teorías del aprendizaje hacia las que derivan los Métodos activos de Montessori y Decroly, movimiento denominado posteriormente Escuela Nueva; dichas corrientes influirán poderosamente en la enseñanza escolar de la música dando origen a los nuevos métodos de pedagogía musical centroeuropeos a comienzos del siglo XX.

El punto de partida de nuestra investigación se encuentra justamente en la coyuntura de estas corrientes. A partir de la influencia de los métodos de las escuelas francesas de Wilhem: *Método de Música y Canto Populares*, en las primeras décadas del siglo XIX, y los *Nuevos métodos para la enseñanza de la música* de Pierre Galin (1818), se propagan nuevas metodologías para facilitar la enseñanza musical; destacan propuestas como el sistema del "DO móvil", el uso de nombres rítmicos en sustitución de los códigos tradicionales y el empleo de la fononimia y de la mano pentagrama para fijar la lectura y entonación a través de gestos; estas líneas de trabajo junto con las que se producen en las escuelas inglesas, alemanas y suizas para la enseñanza del canto escolar dan lugar a los nuevos métodos simplificados o elementales para la enseñanza de la música.

En Chev , encontramos otro punto de referencia. Especialista en cirugía y médico en ejercicio hasta 1840, de gran renombre en París, entra en contacto de forma circunstancial con el músico Aimé Paris al desposarse con su hermana Nanine; a partir de este acontecimiento, conoce el entorno musical de Pierre Gal n siguiendo su trayectoria musical y pedagógica. Publican juntos el *Méthode  l mentaire de musique vocale* (1864), el *Méthode  l mentaire d'harmonie* (1846) y los *Exercices  l mentaires de lecture musicale   l'usage des écoles primaires* (1860); todo ello da origen a la creación del método de educación vocal con notación cifrada para aprendizaje de la música de Gal n-Paris-Chev . Con estas propuestas se enfrentan a los modelos teóricos tradicionales del Conservatorio de París aunque no atacan la capacidad del profesorado para la enseñanza del Solfeo, pero la polémica est  servida en la prensa y en la sociedad.

Asimismo, los Músicos de Francia e Inglaterra comienzan a extender otro recurso pedagógico muy útil para la asimilación comprensiva del ritmo: los Sistemas de sílabas y palabras rítmicas. Mediante el empleo de fonemas o de palabras asociadas (a una figura o varias estructuras rítmicas) los niños incorporan el valor exacto del tiempo -dentro del sentido relativo de la duración-, aprendiendo a leer Música sin dificultad, consiguiendo mayor rapidez y seguridad.

En Francia, se siguen dos criterios para los sistemas rítmicos orales. El primero, se debe a Wilhem que identifica la palabra con la duración del sonido: *Ronde, Blanche, Blan-anch-point, Noir*. Otros autores como Drouin y Baudot completan el sistema ampliando a las figuras de menor duración: *Cro-che o deux croh's, Dou-ble cro-che o quatre doubles y Tri-o-let*.

En el segundo grupo, se posicionan los autores que emplean palabras o fonemas en sustitución del ritmo, como el denominado Sistema de "Tates" de Aimé Paris (1798-1866). John Curwen también lo secunda adaptándolo a la fonética inglesa, convirtiéndose así en el Sistema más completo. Estos procedimientos didácticos se extienden por Europa y América, sobre todo a partir de la versión inglesa. Posteriormente, en Europa, se establecen los fonemas de Kodály (1882-1967) que son de uso universal, adopt ndolos Willems y otros autores en las primeras décadas del siglo XX.

El Sistema de "Tates" se organiza siguiendo las siguientes pautas: la *negra* (unidad de tiempo considerada por los pedagogos de la época por su valor didáctico) se representa sobre la consonante (*t*) a la que se une la vocal *a* para la primera mitad, *e* para la segunda e *i* para la tercera mitad. Las siguientes divisiones de la unidad de tiempo se representan mediante otras consonantes: *f, r, l, z, n*, añadiéndole las vocales correspondientes a cada mitad, dado lugar a los siguientes términos: *Tafatefe, Tazafana-tezefene, Tateti, Tárala*, etc. Los silencios se sustituyen por la consonante *s*, combinada con los restantes fonemas rítmicos: *Sa, Sa-a, Sa-te o Ta-se-ti*. Los *Puntillos o Ligaduras* se indican sobre las respectivas *vocales* suprimiendo la consonante: *Ta-ate* y *Ta-efe*.

El empleo de estos fonemas (de gran utilidad para los niños o para los que se inician en el lenguaje musical) aunque parece un mecanismo complejo, favorece la comprensión rítmica. La asociación de un símbolo fonético sonoro contribuye a fijar la duración de los sonidos y a desarrollar la memoria perceptiva, transmitiendo al niño seguridad. La utilización de una mecánica lúdica, adoptada como juego, se convierte a su vez en reto.

En el ámbito escolar, la práctica de la enseñanza musical empieza a cambiar en este siglo y gira en torno a la canción. La canción popular, ligada al valor de lo elemental y vinculada a la formación de todo el pueblo, comienza una nueva andadura en el campo educativo de la música. Como señala de este período Peris⁴, en una sociedad que empieza a industrializarse -que todo lo cifra en la prosperidad y en el consumo de la música, en la que se abandona la conexión con la naturaleza de la rítmica, de la danza o de la canción y donde la enseñanza general pierde o desvirtúa los conocimientos más elementales-, se produce una reacción a nivel social y pedagógico. Surgen coros infantiles, juveniles y de adultos en Francia con las enseñanzas de Wilhem; coros de hombres cantando canciones populares alrededor de St. Peter, en Salzburgo. En España, esta práctica llega años más tarde; un planteamiento nuevo lleva a Anselmo Clavé en 1850 a la fundación de la primera institución coral con personas procedentes de todas las clases sociales, quizás inspirado en estos acontecimientos.

⁴ Cfr. PERIS, José, *Op. Cit.*, p. 18.

En los Manuales y documentos antiguos manejados en nuestra investigación, aparecen algunos de los elementos señalados, especialmente vinculados al canto escolar y se hace referencia a algunas metodologías y autores, fundamentalmente franceses. En este siglo se produce un giro notable: los músicos españoles comienzan a traducir las obras de autores extranjeros y en la pedagogía se pone en marcha un nuevo modo de hacer en las escuelas para que los niños asimilen de forma elemental la música mediante procesos asequibles a sus capacidades. Se empieza a hablar también de que la educación musical debe comenzar en las familias y en los primeros años de la vida del niño. Según Preussner⁵, “esta enseñanza elemental y general no quiere decir solamente la propia de la escuela, sino aquella que empieza en el hogar junto a los padres, es decir, antes de la escuela misma”.

Estas afirmaciones y otras, igualmente novedosas, se ponen de manifiesto en los numerosos Tratados y datos recogidos en la investigación, trasladándonos a enfoques actuales. La vuelta a la cultura clásica y a la formación musical de los griegos es una constante en los Tratados y Teorías de la música manejados, así como un referente fundamental para los pedagogos de este siglo. El análisis y estudio de los documentos que presentamos (fuentes primarias y secundarias) sobre los materiales para la enseñanza de la Música, nos llevará a conocer los nuevos métodos y procedimientos que se vislumbran en España y las relaciones de estos enfoques con otros países en el período comprendido entre 1823 y 1932, tanto en el campo de la enseñanza de la Música reglada como particular.

Expuestos los argumentos pedagógicos y siguiendo el devenir histórico que adquiere la educación en general y de modo especial, la enseñanza musical, justificamos la selección de este período por las siguientes razones:

- a) La localización de documentos de carácter pedagógico-musical a partir de 1823 (después de las primeras décadas de cambio de siglo) marca un inicio importante en la historia de la enseñanza musical en nuestro país que hemos querido cerrar en 1932. El final de esta etapa viene delimitado por la situación política nacional e internacional señalando un nuevo rumbo, intenso a todos los niveles, en el que no hemos

⁵ En PERIS, José, *Op. Cit.*, p. 18.

querido entrar. De otra parte, el estudio de algo más de un siglo nos parece suficientemente significativo.

- b) El período acotado constituye uno de los más ricos en cuanto a impulso del tema pedagógico y en el que la música empieza a ser considerada materia educativa. La institucionalización y sistematización de la enseñanza favorecen dicho proceso aunque su incorporación se abre paso lentamente.
- c) Los materiales estudiados nos hablan de antecedentes y de nuevas metodologías en la ciencia pedagógica de la enseñanza musical ya que se emplean métodos sensoriales, simbologías mnemotécnicas y se aplican actividades lúdicas y motrices; concepciones y recursos innovadores del pasado, que con la perspectiva del tiempo, ponen de manifiesto los avances educativos producidos en esta materia.
- d) Durante el siglo XIX y principios del XX se consolidan las líneas pedagógicas y se empiezan a difundir en Europa las directrices de los métodos matrices de la pedagogía musical relativos a Dalcroze, Cheavais, Kodály, Willems, Orff y Martenot, repercutiendo directamente en la educación musical de España, especialmente Dalcroze, a pesar de las dificultades, avances y retrocesos.

Pero retomando el significado histórico-pedagógico de la etapa a investigar, queremos poner de manifiesto que la enseñanza de la Música y el Canto que se vislumbra vuelve a tener relevancia porque creemos que incide sobre los siguientes aspectos:

1. *Por sus cualidades integradoras.* La música y el canto contribuyen al cultivo de la imaginación, sentido estético y de la belleza, así como al “desenvolvimiento” de los sentidos, de las capacidades intelectuales y sociales del niño.
2. *Por la incorporación de recursos idóneos para el aprendizaje de una ciencia compleja.* No se busca hacer de los niños músicos, se pretende ofrecer procedimientos adecuados a sus capacidades cognitivas para que aprendan este arte de forma comprensiva y placentera.

Estos elementos, en mayor o menor grado, van a quedar reflejados a partir de la catalogación, descripción e interpretación de los documentos históricos de este período en el sistema educativo español.

1.4. Objetivos de la investigación

Para delimitar mejor nuestro campo de trabajo, después de exponer las razones que nos han motivado y los primeros interrogantes sobre el tema, vemos necesario formular una serie de objetivos y metas que ayuden a orientar y centrar la investigación para conseguir lo que nos proponemos; objetivos que llevados al plano metodológico van a convertirse en instrumentos de trabajo para la elaboración de las conclusiones parciales y totales. Por consiguiente, para alcanzar todo ello creemos que es necesario:

1º.- Realizar una búsqueda de documentos significativos para descubrir las fuentes de información de este período, localización específica y clasificación de los mismos, en función de criterios histórico-pedagógicos y de catalogación que nos conduzcan a identificar metodologías, estrategias, personajes y autores que han marcado hitos en la pedagogía musical de España.

2º.- Recoger el pensamiento educativo artístico-musical de España y sus repercusiones a nivel local en la ciudad de Córdoba, dentro del ámbito escolar, durante la segunda década del siglo XIX y primeras del XX, para ver qué nos dicen los autores y documentos, cómo pensaban y hacían en cuanto a la pedagogía y metodología artístico-musical, describiendo los procesos didácticos de la época.

3º.- Establecer conexiones entre la historia de la pedagogía musical española de este período con los nuevos enfoques pedagógicos musicales de principios del siglo XX, que llegan de Europa, para poner de manifiesto determinados antecedentes pedagógicos, describiendo principios y estrategias metodológicas que han tenido y tienen validez en la pedagogía musical actual dentro y fuera de nuestras fronteras. La búsqueda de antecedentes metodológicos y sus interrelaciones en el campo de la educación musical española supone descubrir e iniciar un camino en el que encontramos escasos estudios científicos.

4º.- Ofrecer a la comunidad científica una serie de documentos, pensamientos y estrategias didácticas musicales para contribuir a la mejora de la educación, incorporando lo que ya se demuestra válido y eficaz en la formación integral del niño; la construcción de la memoria histórica en el plano metodológico es necesaria para retroalimentar y hacer avanzar la enseñanza musical.

5º.- Recuperar métodos, autores, documentos del pasado -tal vez olvidados- que con la perspectiva del tiempo vuelven a cobrar significado y a dar respuestas a las cuestiones de hoy, dado que algunos referentes pedagógicos permanecen en la base de la educación musical en la actualidad.

1.5. Estado de la cuestión

Revisada una extensa bibliografía y literatura, así como publicaciones de Tesis, estudios científicos y Catálogos sobre el tema elegido en la investigación, nos han aportado un acercamiento al tema, ofreciéndonos también una visión completa de lo que se ha publicado, sin encontrar un contenido similar. Este estudio bibliográfico ha sido de gran utilidad para fundamentar los enfoques pedagógicos, la visión de la historia de la música, y las coordenadas metodológicas, socioeducativas, culturales y políticas de España y de otros países europeos.

Respecto a la pedagogía musical se han revisado a los propios autores de los métodos matrices del siglo XX (originales o traducidos): Dalcroze, Chevais, Kodály, Willems, Orff y Martenot, entre otros, para encontrar líneas comunes con las fuentes documentales de la investigación. Han sido especialmente válidos los estudios de Ruiz Berrio sobre los sistemas educativos generales, y las aportaciones de Lorenzo Serrallach al campo de la enseñanza musical a través de la historia.

Para la presentación bibliográfica se ha optado por una modalidad diferente. La bibliografía documental de la época (Fuentes), se expone comentada, de forma cronológica y por etapas, destacando la fecha de edición. La bibliografía general, se presenta en la forma sistemática al uso. En las referencias bibliográficas y documentales, hemos procurado indicar (siempre que ha sido posible) el nombre del

autor o autora para identificar el género de la persona. Entre los criterios de investigación de esta rama se tienen en cuenta dichas matizaciones para recuperar la identidad de la mujer a lo largo de la historia.

Con relación a las citas a pie de página hemos de aclarar, que para comodidad del lector, no hacemos diferencia entre las fuentes documentales y bibliografía; dicha diferencia se aprecia claramente por el año de edición, siendo mínimas las citas bibliográficas, dado que la relación de documentos antiguos constituyen la base de la investigación. Por otra parte, cuando existe Apéndice Documental de la Fuente, se indica la referencia a dicho documento en el mismo cuerpo del texto y en la bibliografía documental.

La revisión de *Tesis* y estudios científicos nos ha permitido conocer lo que se ha publicado respecto al tema de la investigación descubriendo que sólo existen estudios colaterales que no coinciden con nuestro tema. La mayor parte, son trabajos experimentales y de musicología. Los relacionados con la educación, se orientan hacia la revisión de programas y planes de estudio, alejándose de la pedagogía musical. Sin embargo, hemos encontrado una publicación reciente de M^a Belén López Casanova⁶, relacionada con la música en el Magisterio y en las escuelas del siglo XIX, en la que se recopila el trabajo pedagógico de Mariano Carderera; datos que se han tenido en consideración. Otros estudios de tipo histórico-pedagógico se circunscriben a realidades locales concretas, alejadas incluso de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El trabajo de investigación realizado por Marc Heilbron Ferrer⁷ sobre *Mariano Rodríguez de Ledesma*, maestro de Canto en las primeras décadas del siglo XIX, nos ha aportado referencias bibliográficas sobre los Métodos de Canto en España hasta 1936. En la relación de autores, coincidimos en algunos de los estudiados como es el caso de Juan de

⁶ Cfr. LÓPEZ CASANOVA, M^a Belén, (2002): "La Música en el Magisterio de las Escuelas Normales y su proyección a la Primera Enseñanza desde 1837 a 1930", *Música y Educación*, N^o 49, Marzo, pp. 29-40.

⁷ Cfr. HEILBRON FERRER, Marc, (2003): *Mariano Rodríguez de Ledesma: Colección de cuarenta ejercicios o estudios progresivos de Vocalización (París, 1828)*, Edición facsímil, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona-Madrid, pp. 16-19.

Castro y Loius Segond; sin embargo, al estar dirigidos a cantantes, no responden a nuestros intereses didácticos escolares.

Las investigaciones sobre invidentes y música, también se recogen en diferentes autores. Esther Burgos Bordonau⁸, estudia recientemente, la educación musical de los invidentes en la España del siglo XIX, apoyándose en otras fuentes documentales a las que hemos introducido en nuestro trabajo.

Desde el campo de las Ciencias de la Educación, especialmente en la Historia de la Educación, hemos revisado diferentes publicaciones y Tesis que profundizan en aspectos pedagógicos generales del siglo XIX relacionadas con la Escuela Primaria, Institutos de Segunda Enseñanza y Escuelas Normales de Madrid y de diferentes provincias, con la pedagogía pestalozziana y de Pablo Montesino; estudiadas las aportaciones, hemos comprobado que no inciden directamente en el campo de la enseñanza musical.

La Tesis (sin publicar) del Dr. Octavio Martín García en 1985: *El ideario pedagógico de Pedro de Alcántara García Navarro*, en dos volúmenes, aborda el estudio de uno de los pedagogos más citados en nuestra investigación pero desde el campo de la pedagogía general: Teoría de la Educación, Antropología y Mesología pedagógica. Revisado dicho trabajo, no hemos encontrado referencia alguna sobre la educación musical, coincidiendo en algunos enfoques pedagógicos y citas bibliográficas sobre la educación.

Respecto a la catalogación y recopilación de manuales escolares, hemos localizado una serie de investigaciones de la UNED, realizadas a través del Proyecto MANES⁹ cuyo objetivo principal es la investigación de manuales producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808 a 1990, que comprende la Catalogación documental, estudio bibliométrico y características pedagógicas, políticas e ideológicas de los materiales escolares. Aportan también trabajos de investigación sobre las Escuelas Normales en España y el papel de la mujer en la educación; las publicaciones relacionadas con nuestro tema:

⁸ Cfr. BURGOS BORDONAU, Esther, (2005): "La educación musical del colectivo invidente en la España del siglo XIX", *Música y Educación*, N° 62, Junio, pp. 65-79.

⁹ Cfr. Centro de Investigación MANES, UNED, Madrid.

Los manuales escolares en la España contemporánea (1808-1990), y *La canción a través del cancionero popular abulense*, se han revisado con gran interés.

Asimismo, en Córdoba existen numerosos estudios históricos y Tesis que profundizan sobre la realidad social y cultural de la ciudad en este siglo y sobre dos centros educativos de la ciudad: *El cabildo catedralicio cordobés desde la revolución a la restauración (1788-1882)*, realizada en 1994; *Las Escuelas reales de Córdoba desde 1791 a 2002* por Manuel Rodríguez Espejo¹⁰, y *Escolapias en Andalucía* por María Dolores Pérez Marín¹¹ en la que estudia el Colegio de Santa Victoria de Córdoba en el siglo XIX, recabando datos de interés.

Desde el campo de la musicología, hemos revisado dos Tesis relacionadas con Córdoba y su Provincia. La primera, de M^a Feliciano Árgueda Carmona: *Vida y obra de Martínez Rucker*¹². La segunda, de Ana Belén Cañizares Sevilla: *Tenor Pedro Lavirgen, trayectoria de una voz*, dedicada al tenor cordobés y defendida recientemente en diciembre de 2005. Ambas investigadoras, analizan la realidad musical de Córdoba en las últimas décadas del siglo XIX, encontrando datos coincidentes.

1.6. Conceptos fundamentales de la investigación

Para clarificar el sentido epistemológico, psicológico y sociológico del trabajo hemos tenido que delimitar el marco teórico, siempre a partir de las propias fuentes documentales históricas, base de la investigación. Los conceptos más usados son los términos comprendidos en el área de educación musical: significado y valor de la música en cuanto contribuye al desarrollo humano y los “qué y cómo” de la educación artística.

En las fuentes documentales, se recogen el sentido del concepto de Música y Canto en el marco escolar junto con el enfoque de la estética musical y de la pedagogía musical; es decir, todo aquello que

¹⁰ Cfr. RODRÍGUEZ ESPEJO, Manuel, (2002): *Las Escuelas Reales de Córdoba desde 1791 a 2002*, Publicaciones CajaSur, Córdoba.

¹¹ Cfr. PÉREZ MARÍN, María Dolores, (2005): *Escolapias en Andalucía*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

¹² Cfr. ÁRGUEDA CARMONA, M^a Feliciano, (2002): *Vida y obra del compositor Cipriano Martínez Rucker (1861-1924)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

hace posible la educación poniendo de relieve estrategias, métodos, procedimientos musicales y autores que lo llevan a cabo desde una perspectiva histórica.

Para situar las claves educativas que tienen repercusiones en el campo de la Música, en el trabajo se recogen términos **pedagógicos**, profundamente renovadores, derivados del pensamiento de Pestalozzi, Froebel, Carpentier, Montesino, Decroly y Montessori, describiendo el arco histórico en el que nos situamos. Los pedagogos, maestros y legisladores españoles de la primera mitad del siglo XIX: Joaquín Avendaño, Francisco Merino Ballesteros, Mariano Carderera, Pedro de Alcántara García Navarro, Agustín Ríus y Antonio Gil de Zárate, entre otros, coinciden en los mismos planteamientos educativos y propagan las de los maestros. En las primeras décadas del siglo XX: Lorenzo Luzuriaga, Francisco Ballesteros y Márquez, Antonio Ballesteros, Cayetano Collado y Tejada, Matilde del Real y Mijares, Fernando Sáinz, Ángel Rodríguez Mata, José Xandri Pich, Ángel Llorca, y otros, harán avanzar la pedagogía española hacia los caminos de la escuela activa. Montessori, Dewey, el Plan Dalton y Decroly son los impulsores de los nuevos Sistemas educativos.

La sistematización de la enseñanza, en los inicios del siglo XIX, acelera la difusión de la misma para que llegue a todas las capas sociales, incidiendo especialmente en la educación popular. Para ello, se realizan todo tipo de ensayos pedagógicos adecuando métodos, sistemas y procedimientos. Los ingleses Bell y Lancaster se disputaban el honor de ser los creadores del Sistema de enseñanza mutua, cuyos orígenes son remotos. La enseñanza tradicional -escuelas Unitarias-, va dejando paso a un nuevo sistema -escuelas Graduadas-, muy en boga en todos los países europeos a partir de 1867.

Los estudios pedagógicos van definiendo el concepto de *Método* a lo largo del siglo. Se denomina Método a los principios y medios que se emplean para comunicar a los discípulos aquello que han de aprender. Las metodologías se diversifican en deductivas e inductivas; en esta época cobra nueva fuerza la metodología intuitiva y se practica la metodología interrogativa, eurística o catequística. Se insiste, no sólo en la existencia de buenos o malos métodos, sino en la capacidad pedagógica del maestro. Además de metodología, el profesor debe dominar la materia, saber aplicarla, teniendo en cuenta que cada materia tiene su propio método de enseñanza. En los documentos se

refleja esta diversificación metodológica, aunque sólo señalamos los relativos a la enseñanza de la Música o del Canto.

Con el término *procedimiento*, ya empleado en este siglo, se entiende el modo especial que tiene cada maestro de comunicar y transmitir la enseñanza. Requiere creatividad y talento por parte del maestro, así como un plan claro y delimitado que le permita saber qué y cómo hacer.

Dentro del sistema educativo español del siglo XIX, se continúa aplicando el *sistema de enseñanza simultáneo o mutuo* que también se practica en el resto de países europeos. Dicho sistema de enseñanza permite trabajar con un número elevado de niños, siendo los alumnos aventajados los que colaboran con el maestro para ayudar en el aprendizaje de los pequeños, dada la masificación escolar y precariedad de recursos humanos y económicos.

Los métodos de enseñanza del Canto están dentro de estas coordenadas. El sistema mutuo y simultáneo es el modo ordinario de acometer la enseñanza del Canto. La organización del tiempo que se plasma en los Horarios contempla dicha orientación metodológica, abriéndose paso también a la graduación de la enseñanza del Canto.

A medida que avanza el siglo, en las definiciones que los autores y documentos aportan sobre la *escuela*, se perfilan unos elementos de máxima actualidad. Se alejan del modelo de escuela tradicional apostando por una escuela activa, vital, globalizadora, investigadora, comprensiva, cíclica y progresiva que sirve para la vida y cuyo centro de interés es el niño; se tiene en cuenta su mundo cercano y se organiza en función de las capacidades psicológicas. Los contenidos, materias y experiencias educativas giran en torno a estos ejes en mayor o menor proporción. Se subraya el papel del maestro como elemento clave que aglutina, coordina y facilita los aprendizajes desde una perspectiva subsidiaria favoreciendo la diversidad y potenciando las capacidades del niño; dichos términos, aunque deben ser matizados según el lenguaje propio de la época y la situación sociocultural y económica del país (que repercute en la masificación escolar), están presentes en la concepción pedagógica del momento.

Con los nuevos enfoques también se plantea otra *organización del tiempo y de los espacios, de los materiales y recursos*. La estructura escolar

pretende favorecer el crecimiento de los alumnos en todos los sentidos: cognitivos, afectivos, sociales, físicos y morales; parámetros actuales que la filosofía educativa plantea de forma similar salvando las distancias históricas y los avances pedagógicos.

En esta coyuntura educativa, descubrimos un período de grandes intuiciones pedagógicas y metodológicas, no exento de carencias, debidas a la precariedad económica y social de España, y a la complejidad política del momento. Los conceptos metodológicos y procedimentales (definidos en la primera etapa) están en la base de la concepción de la escuela nueva (recogida en las últimas décadas del siglo y primeras del XX) que se abre paso paulatinamente a pesar de los problemas estructurales.

En cuanto a la **Música** en la educación escolar o **Música y Canto** -denominaciones que reciben en esta época-, comienza a hablarse de ella con carácter obligatorio en la Ley de Instrucción Pública de 1868; vinculada al área de educación artística, su práctica es anterior y se lleva a cabo desde la Ley de 1838 en las Escuelas de Párvulos y en los primeros cursos de la Escuela Elemental, año en el que se sistematiza la educación.

Durante este tiempo, la puesta en marcha de esta materia es desigual; depende de la formación del maestro y del tipo de escuela. Oficialmente, aparece tardíamente en los programas escolares y por consiguiente en los Planes de estudio de las Escuelas Normales de España. No ocurre lo mismo en Europa aunque en España siempre se la considera como elemento fundamental en la formación integral de la persona, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX. A nivel de enseñanza particular e incluso dentro de la enseñanza privada, la Música ocupa un papel relevante en la formación de los niños y en las niñas de clase acomodada.

Los términos más usados están referidos al Canto, Música y Canto, Educación artística: Música y Canto. Esta materia aparece ligada al Dibujo, al movimiento corporal (en estrecha relación con la educación física) y a la higiene escolar. En los documentos manejados, se considera el dibujo, la música, el canto, los juegos y trabajos manuales, junto a la poesía, las fábulas y los cuentos, medios para desarrollar la imaginación, la creatividad y la cultura artística. Así Pedro de Alcántara

García Navarro¹³ subraya la necesidad de educar en la escuela estas facultades, entre las que debe figurar la música y el canto, considerándola un aspecto esencial para cultivar la cultura de la fantasía; las visitas a los museos, monumentos y el empleo de láminas y fotografías, también son representativos, complementado la formación cultural.

Con el término de educación artística¹⁴, profundamente renovador para este tiempo, la Música y el Canto se presenta junto con el Dibujo y la Gimnástica. En este período, estas materias gozan de los enfoques pedagógicos y metodológicos de la educación general. En los documentos se aprecia que los autores coinciden en sus planteamientos pedagógicos; se vuelve la mirada hacia los principios integradores de la antigüedad clásica y para ello, se propone el cultivo de la imaginación, el gusto, el sentimiento de lo bello -latentes en el niño- los cuales se potencian a través de una enseñanza con las características enunciadas anteriormente.

Se afirma que la Música forma parte de la cultura, del Arte en general y ejerce una influencia notabilísima sobre la educación de los sentidos y del desarrollo físico de los niños. Con ella y desde ella, se cultiva la imaginación, el gusto, el amor a lo bello; contribuye también al impulso de las facultades de la inteligencia y la voluntad. Por todas estas razones, se subraya el papel preponderante de la Música y la necesidad de incorporarla a los programas con el fin de propiciar al niño una cultura integral.

Para alcanzar tales fines se aplican metodologías y recursos que contribuyen al desarrollo de esta materia en la escuela. Se potencia la adquisición de procedimientos manipulativos y de observación; se incorporan los paseos y las visitas como medios que favorecen la representación intuitiva del arte, de los géneros artísticos y de la historia. Se dice que la Música, y especialmente el Canto, es una manifestación natural del niño que hay que cultivar; se afirma que reduce la fatiga, proporciona un placer constructivo y contribuye a la formación social del ciudadano. Asimismo, está ligada al lenguaje y al movimiento, empleando para ello procedimientos lúdicos y

¹³ Cfr. GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1886): *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo VI, Gras y Compañía, Editores, Madrid.

¹⁴ *Ibid.*, p. 609.

placenteros. La propuesta de esta serie de elementos pedagógicos se ve reflejada con más nitidez hacia la segunda mitad del siglo XIX.

El **marco estético** constituye un punto esencial en el avance hacia la comprensión del tema a investigar. El sentido estético de las artes y de la música en este período, está referido al cultivo de la belleza, del bien social y moral. La Música, forma parte del desarrollo humano y representa uno de los aspectos esenciales para el desarrollo de las capacidades intelectuales, sensitivas, físicas y volitivas; por ello, el Estado debe velar y promover una educación integral que llegue a todos, especialmente a las clases populares. La influencia de los referentes europeos y en España, especialmente reflejada en la obra de Pedro de Alcántara García Navarro, subrayan dichas características estéticas en el ámbito educativo.

El valor **histórico** de la propia estructura y forma de la Música a través del tiempo -desde donde emergen los diferentes estilos musicales- aporta nuevos significados. En el período del romanticismo destacan los estilos propios de la época: las obras para piano, las pequeñas formas, y las grandes estructuras y formas musicales de siglos anteriores. Entre ellas goza de su primacía la Ópera como género que empieza a extenderse por España, surgiendo un género menor muy nacional, la Zarzuela, que enlaza también con la canción popular. Algunas de estas manifestaciones musicales -nos referimos a la música popular-, tienen repercusiones dentro del ámbito educativo dada su acción cultural. En los países europeos comienza a tener gran significado para la formación del pueblo como propone la escuela pedagógica francesa de Wilhem (secundada en España por Anselmo Clavé) y la escuela inglesa de Curwen.

El carácter investigador y científico de los músicos españoles en las primeras décadas del siglo XIX se corresponde con la trayectoria de los músicos europeos imprimiendo un estilo que repercute en la enseñanza. Proponen sistemas mnemotécnicos para facilitar la comprensión y el estudio de la música, aspectos que mejoran la educación aunque no se garantiza su aplicación en las escuelas españolas.

El **contexto sociocultural y político** del período señalado, enmarca las coordenadas del trabajo de investigación donde se presenta el modelo social, cultural y político. En dicho marco se encuadra el

ambiente pedagógico y educativo musical que se desarrolla en España, y como realidad más concreta, la ciudad de Córdoba. Es una etapa de grandes luces y sombras, de dificultades políticas y económicas, de crecimiento y expansión económica que ponen en entredicho las grandes esperanzas con las que comenzó el siglo. El poder cultural ya no está en manos de la Iglesia y aparecen nuevas instituciones que van perfilando un nuevo modo de acceder a la educación, a la cultura y a la Música.

2. METODOLOGÍA

El método que consideramos se adecua a las características de esta investigación es el método histórico-pedagógico ya que nos proponemos realizar un estudio científico sobre las características de los métodos, procedimientos musicales, materiales de enseñanza y los autores que los emplean en España, en el período comprendido entre 1823 y 1932.

Método histórico porque está enfocado hacia el pasado; pedagógico porque se desarrolla dentro del ámbito de la educación desde la ciencia de la Música, en la que interviene la Ciencia Pedagógica y las propias Ciencias de la Música: Historia de la Música, Estética y Pedagogía Musical. Etimológicamente, método es el camino que conduce a un fin propuesto. Científicamente, es el conjunto de etapas y pasos, reflexivamente estructurados, que llevados al objeto sobre el que se estudia permiten alcanzar un determinado fin.

De otra parte, al apoyarse el estudio en fuentes de carácter documental, introducimos también la investigación documental en la que aplicamos criterios y reglas de catalogación adecuados para la clasificación de fondos antiguos. En dicha metodología se considera imprescindible la incorporación de datos tales como: título de la obra, nombre del autor, año de publicación-edición y lugar, así como contextualización de la obra, descripción física, tipo de formato e ilustraciones. En el apéndice documental, se aporta una relación de documentos (fondo antiguo) con ilustraciones relevantes, incorporando también una ficha técnica con los datos correspondientes.

Asimismo, los paradigmas metodológicos que se plantean en la investigación educativa, dan lugar a una pluralidad de metodologías que nos ayudan a establecer los límites en los que se enmarca la propia investigación. De una parte, la investigación histórico-pedagógica, como señala Remo Fornaca¹⁵, no se refiere solamente a la reconstrucción y a la documentación de direcciones, escuelas, corrientes y autores del pasado, sino que se presenta como un modo y un método para afrontar

¹⁵ Cfr. FORNACA, Remo, (1978): *La investigación histórico-pedagógica*, Oikos-Tau, Barcelona.

las situaciones y los problemas pedagógicos y educativos contemporáneos que requieren un puntual examen de las fuerzas que intervienen¹⁶.

Abundando en esta diversidad, Kuhn¹⁷ insiste también en la necesidad de situarse en la Sociología de la Ciencia en la que cada una aporta sus propias leyes y principios; asimismo, las comunidades científicas formulan generalizaciones simbólicas, modelos, analogías y cauces para el planteamiento y formulación de problemas. Todo ello lleva a García Carrasco a posicionarse en la “matriz disciplinar” para dar categoría a las nuevas conceptualizaciones y normatividad a un grupo determinado¹⁸. Directrices que se convierten para nosotros en metodología eficaz ya que nos sirven para interpretar los datos y nos ayudan a entender la génesis de las teorías, los modelos pedagógicos, la articulación lingüística y racional, la relación orgánica con las fuerzas que la producen y los instrumentos que se aplican.

Desde esta clave, considerando la Música una ciencia, que al igual que la Pedagogía y que la Historia tiene sus propias leyes y principios, incorporamos dichas directrices dentro del marco de la educación, realizando un itinerario pedagógico y cronológico, mediante el estudio y análisis de las fuentes (con criterios de clasificación documental) que nos ayudan a establecer ciertas aclaraciones al presente. La finalidad de la propia investigación, la vuelta al pasado, la dimensión pedagógica, el aspecto metodológico de la música de lo que se ha hecho ayer que aclara e ilumina nuestro hoy y la interpretación de los hechos a partir de esa relación comunicativa con el presente, nos llevan a encuadrarla en estos modelos, primando el enfoque histórico-pedagógico.

Para ello, diseñamos un modelo, propio del método histórico, aplicando los instrumentos específicos en el que se emplea fuentes documentales: recopilación, catalogación de materiales y documentos, estudio y análisis de los mismos desde la perspectiva educativa; instrumentos que van a permitir describir la situación, comparar algunas claves históricas y reelaborar datos, descubriendo en unos

¹⁶ Cfr. FORNACA, Remo, *Op. Cit.*, p. 11.

¹⁷ Cfr. GARCÍA CARRASCO, Joaquín, (1988): “Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa”, en DENDALUCE SEGUROLA, Iñaki, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Narcea, Madrid, p. 20.

¹⁸ *Ibid.*, p. 23

casos y revalorizando en otros, una serie de materiales para la enseñanza de la música, válidos para los niños españoles en el período señalado. Autores y métodos de enseñanza musical que quizás han pasado inadvertidos y a pesar del paso del tiempo, continúan siendo significativos cuando nos devuelven claves y líneas de acción educativa.

La aplicación de dicha metodología, nos llevará a conocer la realidad musical escolar de España en la segunda década del siglo XIX y primeras del XX, acercándonos a las fuentes en las que se enuncian o describen los “hechos” pedagógico-musicales, los legados, autores y documentos, que nos ayudan a interpretar la realidad educativa del momento y nos aportan ciertas conexiones con la pedagogía musical que se propugna hoy; metodología que conlleva la consecución de los siguientes pasos:

1. Búsqueda y localización de documentos
2. Catalogación de documentos
3. Clasificación en períodos
4. Análisis y descripción de documentos
5. Descubrimiento de estrategias metodológicas
6. Comparación
7. Interpretación

Una vez localizados los documentos, el proceso metodológico que nos hemos trazado sigue un itinerario común: incorporación de los datos más significativos que describen la situación de forma cronológica; análisis desde el punto de vista musical y metodológico; establecimiento de analogías, conexiones y comparaciones, teniendo en cuenta los Sistemas pedagógico-musicales matrices derivados de Dalcroze, Cheavais, Kodály, Willems, Orff o Martenot, entre otros, y los enfoques metodológicos de nuestro siglo. La aplicación de los instrumentos señalados nos permitirá llegar a la interpretación de los hechos más significativos de este período, conduciéndonos a las verificaciones parciales, o totales una vez finalizada la investigación.

2.1. Instrumentos y Técnicas de investigación

En consonancia con la metodología que se presenta, proponemos los instrumentos propios del método histórico, tratados siempre desde la perspectiva didáctica.

Los pasos metodológicos llevados a cabo constituyen en sí mismos técnicas de investigación ya que en torno a la búsqueda y localización de documentos, selección y agrupamiento de las fuentes primarias y secundarias, ha girado la primera parte del trabajo significando un gran esfuerzo; en esta tarea, se ha valorado considerablemente la ayuda de profesionales y amigos para acceder a ellos. A través de las diferentes estrategias metodológicas secundadas se ha configurado el trabajo poniendo de relieve las conexiones, causas, personas, instituciones, compositores, procedimientos y lugares que componen el panorama pedagógico-musical del período señalado.

2.1.1. Fuentes y documentos

Las fuentes bibliográficas primarias, constituyen el primer conjunto de información escrita que nos aporta la experiencia y el conocimiento de quienes nos han precedido en el estudio de esta materia. Los documentos se presentan en forma de libro, algunos de ellos en formato pequeño para el manejo de los niños; otros son Tratados, Métodos de enseñanza, materiales escolares -en forma de láminas-, y partituras de cantos. Algunos Manuales los hemos encontrado “intonso”, es decir sin abrir sus páginas. Como fuentes primarias y secundarias también hemos trabajado con publicaciones periódicas en prensa y revistas.

La tarea de búsqueda, localización, catalogación, clasificación y análisis para una interpretación de los hechos pedagógicos, constituyen un todo coherente dentro de esta metodología. El aporte de tal caudal de información se considera básico para la rápida difusión de los nuevos conocimientos y el progreso de la pedagogía musical desde la perspectiva histórica.

◆ *Búsqueda y localización de documentos*

La recopilación de textos que datan de fechas tan remotas (desde 1823 en adelante) ha supuesto un gran esfuerzo, en cuanto que el paso del tiempo, guerras, desmantelamiento de bibliotecas, cambios de edificios, etc, ha dificultado la tarea, traduciéndose en estímulo a su vez. El análisis de las fuentes encontradas ha significado también un reto apasionante para una investigadora del siglo XXI, dada la tecnología que se dispone en la actualidad. La búsqueda de estas fuentes nos han permitido sacar a la luz métodos y autores muy representativos recuperando con ello la memoria histórica de la enseñanza musical en España.

Los principales documentos referidos a los Libros, Tratados, Manuales, Métodos, Cancioneros y Revistas se han localizado en los siguientes fondos:

- Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba (Fondo Antiguo); Escuela Normal de Maestros desde 1837.
- Biblioteca del Instituto Séneca de Córdoba.
- Biblioteca Nacional.
- Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de Madrid.
- Real Academia de Córdoba.
- Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba.
- Biblioteca del Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba.
- Bibliotecas particulares.

◆ *Catalogación y análisis*

Los Manuales, Tratados y Materiales han constituido la fuente documental directa sobre la que hemos trabajado. Revisada la documentación histórica, se han clasificado cronológicamente (siempre que lo ha permitido la organización interna de la investigación) atendiendo a su contenido y estructura. Desde esta óptica, se han seleccionado documentos que desarrollan métodos específicos de pedagogía musical y otros de pedagogía general (numéricamente superiores), en los que se plantean la Teoría y Práctica de la Educación. En la práctica de enseñanza, se diseña cada una de las materias por lo que se ha revisado todo aquello que hace referencia a la educación

artística –música-, y música y canto en el marco escolar. Para seleccionar y organizar la información se ha elaborado un fichero con criterios de catalogación.

La legislación, también ha sido un punto de apoyo fundamental para situar los datos y la interpretación de los mismos. La constatación de citas y hechos relevantes, enunciados en los diferentes Tratados y Manuales, verifican la fidelidad de los fuentes.

Siguiendo dichas directrices, los documentos se catalogan en:

1. *El libro de texto* que constituye desde el punto de vista de la enseñanza, la fuente más utilizada y asequible para el niño recibiendo de él el conjunto de la disciplina.
2. *Los Tratados, Manuales y Métodos* específicos de música y los referidos a la enseñanza práctica de la música y el canto escolar en los que se recogen sistemáticamente los datos de la enseñanza teórico-práctica de la música.
3. *Materiales de enseñanza. Revistas pedagógicas* (especialmente en la tercera etapa) que constituyen la recogida de información más práctica ya que muestran el repertorio, el estilo compositivo de los cantos y los pasos pedagógicos para el aprendizaje de la música y el canto en las escuelas.
4. Documentos de *Legislación* que señalan el marco jurídico, ponen de relieve la temática y ayudan a contrastar la información.
5. *Artículos de Prensa*, especialmente del *Diario de Córdoba*, a partir de su fundación (1853), en los que se vuelca la vida cultural, educativa y artística de la ciudad, así como la legislación educativa y temas pedagógicos de interés a nivel nacional.
6. *Las biografías* en las que se recogen y analizan teorías, enseñanzas y datos relevantes de autores que coinciden con los presentados en otros países y autores.

7. *Los Diccionarios* como fuentes secundarias significativas para la búsqueda de autores y hechos significativos.

Los datos de dichas fuentes se presentan en el Apéndice documental, adjuntando su reproducción gráfica. Al hilo del texto haremos referencia a ellos con las siglas A. D. (Apéndice Documental). A partir de los criterios señalados, se ha seleccionado de cada etapa la portada, índice y contenido específico. Algunos Manuales del siglo XIX carecen de índice por lo que no se ha podido reproducir. Se anexionan también ilustraciones de partituras, materiales de enseñanza y ejemplos pedagógicos, que en algunos casos, se incorporan en el apartado correspondiente de la tesis.

◆ *Clasificación en períodos*

Los documentos que hemos manejado se han clasificado y agrupado con la finalidad de estudiarlos en sí mismos y de forma comparativa. Para ello, se ha seguido el criterio cronológico diferenciando tres etapas. En cada una de ellas se estudia la enseñanza de la Música atendiendo a tres niveles.

En primer lugar, se sitúan los **aspectos pedagógicos generales** de cada período que contextualizan los métodos de enseñanza musical; en segundo lugar, se presentan los **métodos de enseñanza reglada** de la Música, procedimientos y autores relevantes de la etapa, y en tercer lugar, se ofrecen los **métodos de enseñanza particular** de la Música. Este modo de proceder nos ha ayudado a estructurar el contenido de cada etapa revisando todo aquello que puede conectar con las metodologías actuales para revalorizar el caudal pedagógico del período señalado.

Junto a esto, se ha intentado proceder a través de un estudio lineal de la enseñanza comenzando por la educación de Párvulos, Elemental, y de forma colateral del Magisterio, al objeto de ver cómo está tratada la enseñanza de la Música en cada uno de los tramos educativos y las interrelaciones que se establecen.

Las aportaciones recogidas, nos sitúan en los antecedentes de la pedagogía musical española y en las fuentes en las que se han

inspirado, llegadas de diferentes planteamientos pedagógicos teórico-prácticos de la enseñanza europea.

La descripción del contexto político, sociocultural y educativo español de la época enmarca el trabajo, reflejando una realidad educativa que se va abriendo paso, a pesar de las dificultades que atraviesan todos los sectores, especialmente las clases populares.

Dentro del panorama musical y educativo, encontramos autores andaluces muy relevantes en el arco de historia investigado. No podía faltar una breve panorámica de la realidad artística de Córdoba como reflejo de lo que acontece en el resto de España. En esta ciudad han destacado hombres insignes como Ángel Avilés, Antonio Jaén y especialmente, Pedro de Alcántara García Navarro, que han aportado un gran impulso a la cultura y a la educación, más allá de nuestras fronteras.

Tras la aplicación de tales criterios, la investigación se presenta dividida en tres períodos.

Primera Etapa, titulada *Descubrimiento*, abarca el período comprendido entre 1823 y 1858, delimitado así por las fechas de edición de los principales documentos analizados. El documento de 1823, *Los Juegos Músicos*, muestra una forma nueva de enseñanza escolar que se cierra con otro documento, *Nuevo método de simplificación del Solfeo*, apto para aquellos que se inician en el Lenguaje musical.

En las primeras décadas del siglo se aprecia un resurgimiento de la educación, de la ciencia y de las nuevas corrientes educativas francesas de las que se beneficia la Música. Se reflejan metodologías propias de este período, dirigidas especialmente al aprendizaje de la Teoría de la Música a partir de los sistemas de notación cifrada relativos al Lenguaje Musical (Solfeo), Armonía y Composición, provenientes de las escuelas francesas y europeas. Los músicos españoles conocen dichas tesis metodológicas.

Así hemos encontrado autores andaluces, músicos e investigadores que emplean métodos intuitivos simbólicos como

Joaquín Sánchez de Madrid (1823), autor de *Los Juegos musicales*, que utiliza un sistema de cartas como procedimiento para aprender la Teoría de la Música a través del método interrogativo (pregunta-respuesta). Años más tarde (1831) Josef Joaquín de Virués y Spínola, presenta *La Geneuphonía ó Generacion de la Bien-Sonancia Música*; un método mnemotécnico que emplea signos numéricos para la lectura y composición musical de los que se inician. Los *Principios de Armonía y Modulación* de Antonio Guijarro y Ripol (1831), manual sobre Armonía básica dirigido a las personas (especialmente señoritas) que quieren iniciarse en este arte de forma elemental. *Compendio elemental de Bellas Artes* de José Manuel de Antequera (1845) cuyo *Manual de música para niños* nos presenta un método de enseñanza básico para el aprendizaje de la Teoría de la Música a través del método interrogativo.

Las metodologías mnemotécnicas, simbólicas y las comprendidas en la enseñanza mutua y en el método interrogativo, propias de la corriente racionalista y sensorial, también se practican en España.

Entre los Métodos de enseñanza particular de la música (que se imparten al margen de las escuelas) destacan Hilarión Eslava, gran impulsor de la enseñanza musical en España, y Juan de Castro, músico andaluz, creador de Métodos de Canto. Dicho autor, se singulariza por sus aportaciones pedagógicas haciéndose eco del Método Wilhem para la enseñanza escolar del canto y por introducir elementos mnemotécnicos y de simplificación musical en su Método de Solfeo.

La *Segunda Etapa*, denominada *Desarrollo y Consolidación*, abarca el período comprendido entre 1858 y 1890. Una etapa densa en cuanto a contenido pedagógico con la que se cierra el siglo, en la que se exponen las Teorías y Prácticas de enseñanza de la Música y el Canto en la Escuela, emergiendo una nueva revalorización de la educación. La etapa escolar que se describe en este período se dirige hacia la enseñanza de Párvulos y Elemental, destacando los Métodos sensoriales de Pedro de Alcántara García Navarro; vinculado a la pedagogía de Froebel, lo convierte en el precursor de una nueva línea dentro de la

pedagogía musical que se empieza a practicar en España. Cayetano Collado y Tejada (1868) apuesta por la enseñanza intuitiva.

En este período, también encontramos Métodos de enseñanza musical basados en la repetición del lenguaje musical y de los cantos que se corresponden con los músicos Santiago Arnal (1874) y Manuel Blázquez de Villacampa (1881). Junto a este sistema, se sigue apostando por los métodos sensoriales: Carderera (1874), Pedro Arnó (1885), Agustín Rius (1888) y especialmente Pedro de Alcántara García Navarro, que destaca por una metodología sensorial, lúdica y motriz; todos ellos muestran unas características similares. Matilde del Real y Mijares (1890) aporta una nueva visión de la enseñanza general y de la Música en las Escuelas de niñas.

La educación musical de los sordomudos y ciegos inicia una andadura significativa en los comienzos del siglo XIX. Juan Manuel Ballesteros, Francisco Fernández Villabrille (1858), y Carlos Nebrada y López (1870) ofrecen un itinerario por la enseñanza musical con métodos específicos para este sector de la sociedad. Por último, se presenta el Método mnemotécnico de Chev  como un ejemplo de la pedagogía musical francesa que también se conoce en las Escuelas de Magisterio de España.

Los programas, horarios y materiales escolares, ofrecen una panorámica sobre los diferentes enfoques pedagógicos llevados a cabo por los autores señalados.

La enseñanza Elemental tiene su reflejo más inmediato en la formación de los maestros. Los pedagogos ya citados, son profesores de Escuela Normal que trabajan para potenciar la formación musical, especialmente de la mujer en estos centros; con la contribución de sus obras cerramos esta etapa.

La *Tercera Etapa*, período comprendido entre 1890 y 1932, titulada *Expansión y Apertura*, destaca por la consolidación de la enseñanza de la Música en España y su apertura a Europa -que hemos querido cerrar en 1932-, dada la complejidad sociopolítica que se vive en el país y a nivel internacional. En este período se presenta una realidad más perfilada y conectada con las nuevas

líneas de pedagogía musical centroeuropeas, abarcando procedimientos educativos en consonancia con los nuevos métodos pedagógicos de enseñanza musical que empiezan a propagarse por España en estos años. En 1922 comienza su andadura la *Revista de Pedagogía* de gran calado científico con aportaciones de los pioneros en la denominada Escuela Nueva: Piaget, Montessori, Decroly y una extensa lista de colaboradores que delimitan el panorama educativo. Los profesores y directores de escuelas españolas: José Xandri Pich, Ángel Llorca, Lorenzo Luzuriaga, Francisco Ballesteros y Márquez, Antonio Ballesteros y Fernando Sáinz, entre otros, participan de los nuevos modelos.

En esta etapa, ya no se destaca la enseñanza particular de la Música porque en la sociedad moderna se van perfilando los centros de enseñanza. De una parte, se mejora la práctica escolar al institucionalizarse su enseñanza, y de otra, los Conservatorios desarrollan su función específica: preparar y formar a los músicos profesionalmente.

Dentro del ámbito escolar, en el conjunto de los pedagogos, destacamos la aportación musical de Rafael Benedito y de Joan Llongueres, profesores de música que empiezan a difundir el Método Dalcroze en España. El contacto de estos maestros con la pedagogía Dalcroze, tras los estudios realizados en Ginebra como profesores becados por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) creada en 1907, marca un nuevo rumbo para la educación musical española. Las propuestas pedagógicas musicales de este período conectan especialmente con el Método Dalcroze. Las restantes metodologías: Kodály, Willems, Orff y Martenot, tienen un desarrollo posterior en España, aunque algunos elementos pedagógicos se vislumbran también en este período.

La psicología de la música abre nuevas puertas a la investigación experimental y a la misma pedagogía musical. El Manual sobre musicoterapia de Candela Ardid: *La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas* (sin fechar), y la referencia a algunas estrategias metodológicas de los Sistemas y Métodos de pedagogía musical de principios del siglo XX cierran este bloque.

La vuelta a la canción popular, reflejada en el *Cancionero Musical Popular Español* de Pedrell (1922) y en el *Manual de López Chavarri: Música popular española* (1927) y otros autores, pone punto final al trabajo de investigación. Los temas populares que forman musicalmente al pueblo y la educación musical que se realiza a través del canto escolar, enlazan con las propuestas emanadas del Método de Wilhem en las primeras décadas del siglo XIX. El arco histórico que se describe sigue contemplando la formación musical de los niños a través del canto y de la canción popular como lo ponen de manifiesto los materiales y documentos investigados. El recorrido metodológico que se realiza, permite encontrar nuevas claves para la educación.

2.2. Aspectos metodológicos de la enseñanza de la Música

El valor científico que tiene la vertiente pedagógica de la Música nos lleva a enunciar los criterios en torno a los que gira el proyecto de investigación para delimitar el espacio metodológico en el que nos situamos. Teniendo en cuenta la filosofía de la educación de la época, los principios psicopedagógicos que la sustentan y las propias bases de la ciencia musical, establecemos una serie de criterios pedagógicos que aparecerán sucesivamente en el análisis documental; elementos que descubrimos, en cierto modo, en consonancia con los que se aplican en la actualidad.

Los materiales que se presentan para la enseñanza de la música de este período, reflejan en mayor o menor medida, métodos y procedimientos nuevos que responden a una manera diferente de hacer en la enseñanza escolar y particular. La organización de la asignatura de música se abre a la realidad educativa de Europa comenzando una etapa diferente.

En consecuencia, los criterios metodológicos que establecemos a partir del estudio y análisis de los documentos giran en torno a los siguientes aspectos:

- a) La enseñanza reglada de la música y el canto va dirigida a todos los niños, no sólo hacia “los bien dotados”, incorporando la música en los programas escolares y orientada hacia la práctica del canto.

- b) Aplicación de metodologías adecuadas a las capacidades cognitivas de los niños:
 - b.1. Memorísticas dialogadas: Método interrogativo
 - b.2. Sensoriales: Auditivas y motrices
 - b.3. Mnemotécnicas, Simbólicas: Numéricas y visuales
 - b.4. Lúdicas: El juego como método de enseñanza
- c) Organización de los contenidos y de la actividad musical de forma gradual y progresiva que va de lo sencillo a lo complejo, estableciendo procedimientos adecuados.
- d) La práctica de la música se realiza a través del Canto (en ocasiones desde la canción popular) y se aprende como el lenguaje de forma imitativa ya que se produce de forma natural en los primeros años de vida por lo que se tiene en cuenta en la sistematización de la materia.
- e) Los planteamientos metodológicos y procedimentales que se aplican guardan una cierta estructura y organización interna: la educación musical se basa en la educación estética, en la educación de los sentidos y en el desarrollo físico de los niños e incluye procesos de observación, repetición, reflexión, atención y reposo.
- f) La intervención en el área de música desarrolla capacidades intelectuales, físicas, sociales y morales. Se plantea una educación que sirve para la vida y educa para la vida, favoreciendo la formación integral; una educación de carácter popular y elemental que ayude a superar las desigualdades sociales de la época.
- g) Los músicos y pedagogos españoles están atentos a las propuestas educativas europeas y aplican lo que es innovador.

Los documentos y autores insisten en las características enunciadas coincidiendo en los rasgos esenciales, por ello, de forma esquemática podemos decir que la estructura metodológica responde al siguiente esquema:

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

E S T R U C T U R A	1. <i>Cognitiva, sensorial, física y estética</i> basada en las capacidades del niño y de carácter integrador
	2. <i>Procesos memorísticos, imitativos, lúdicos</i> como base de los enfoques provenientes de los antecesores de la Escuela Nueva
	3. <i>Utilización de canciones y juegos sonoros-rítmicos-corporales</i> relacionados con la palabra, el sonido y los movimientos

La presentación de estos elementos, respaldados por los testimonios de los autores en los manuales manejados, constituye la base del trabajo de investigación. Se han destacado fundamentalmente, los aspectos innovadores que conducen a nuestra hipótesis, por lo que consecuentemente, se han obviado aquellos que pueden significar un lastre del pasado respecto a concepciones y expresiones reduccionistas.

La problemática que se ha desencadenado en el estudio de este período, ha puesto de manifiesto la carencia de una progresión pedagógica deseable (adecuada a la realidad) dada la precariedad económica y educativa de España en este tiempo. Se planificaba lo mejor y se practicaba lo posible. Entre las causas que conducen a esta situación hay que sumar la escasa formación de los maestros y la realidad escolar que se ofrece en los núcleos rurales. Todo ello mengua el estudio positivo de realidad educativa musical española que aquí se plasma.

Dadas estas circunstancias, no realizamos un análisis educativo general, sino que señalamos experiencias puntuales; destacamos algunos autores, algunos métodos, programas y procedimientos nuevos, que si bien no responden a la totalidad del país, son una muestra suficientemente ilustrativa para ver cómo progresa la enseñanza musical en España, detectando aquello que supone un avance e impulso en la educación musical de los niños y aporta un significado nuevo a la enseñanza de la música en esta etapa histórica.

El camino trazado ofrece a la comunidad educativa una serie de materiales donde se aplican métodos y procedimientos que han significado otra manera de ver la enseñanza de la música (reglada y particular) diferente a la tradicional, centrada generalmente en la práctica del solfeo. En contraposición, el estudio y análisis de los

documentos que se presentan, plantea una enseñanza que se dirige a todos los niños, no solo hacia los bien dotados -como era usual pensar en la enseñanza tradicional de la música- ofreciendo procedimientos intuitivos, lúdicos y activos en donde el juego, la palabra y el movimiento, evocan los nuevos enfoques de la enseñanza musical que empiezan a aplicarse a comienzos del siglo XX en los países europeos.

Finalmente, hemos de hacer algunas observaciones. Con respecto a las fuentes, se constata la carencia de información científica en las citas de algunos autores; en numerosas ocasiones se remite sólo al autor o a la obra, sin que quede constancia de la fecha o de la edición, por lo que, en unos casos, nos ha llevado a indagar sobre las fuentes primarias -cuando se ha considerado relevante-, y en otros, no nos ha permitido avanzar. También, hemos encontrado dificultad para localizar la edición de algunas obras e incluso el nombre del autor, dado que en los Manuales del siglo XIX es frecuente la ausencia de tales datos.

En cuanto al lenguaje, hemos de considerar que los documentos responden al estilo formal y literario de la época, especialmente los de la primera mitad del siglo XIX. Por ejemplo, en la fuente documental se citan términos como “señoritas”, “D.” o “Sr.”, reproduciéndolos igual en ocasiones. En este sentido, las matizaciones que hemos de hacer las dirigimos hacia el campo conceptual y semántico, y hacia el gramatical y ortográfico.

En el aspecto conceptual y semántico, hay que tener en cuenta la orientación moral y religiosa que envuelve permanentemente a la educación aunque se aborde desde un pensamiento liberal. Estas referencias excluyen claramente a los pedagogos reformistas influenciados por la corriente educativa de la Institución Libre de Enseñanza. En lo relativo al género, siempre se hace referencia al término “niño” y “maestro” aunque se empieza a dar protagonismo a la educación de las niñas y de la mujer; se comienza a hablar del término coeducación. La incorporación de la mujer a la cultura y a la educación Superior es uno de los grandes temas, si bien se lleva a cabo lentamente.

Con respecto a la ortografía, hay que aclarar que en el estilo de la época, hasta el final del siglo XIX, se acentúan las vocales *a*, *e*, *o* en los monosílabos. Asimismo, se producen cambios de consonantes: la *j* se escribe como *g*, la *x* se sustituye por la *s*, y se suprime la *s* detrás de *n*, en las palabras que deben llevar *ns*. Existen también erratas en algunos

términos que se han reproducido literalmente para respetar el texto original.

De otra parte, la ausencia de catálogos específicos en Bibliotecas cercanas y dentro del campo de la enseñanza musical, ha dificultado la tarea de localización de documentos y materiales. Tenemos conocimiento de que en la actualidad, se está preparando la Catalogación de los fondos antiguos de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Conservatorio Superior de Música de Córdoba. Este trabajo, se ha adelantado en parte, aplicando criterios diferentes a los que se utilizan en la catalogación de bibliotecas, dado que las fuentes se organizan de manera distinta a la profesional.

La presentación de documentos en el Apéndice documental también ha estado revestido de cierta dificultad. La complejidad de homogeneizar documentos, proporcionalmente dispares, se ha resuelto aplicando criterios estéticos y de legibilidad.

El análisis del material documental dejará constancia de los temas planteados, confirmando o desmintiendo la hipótesis con la que comenzamos. Las conclusiones a las que lleguemos se irán reflejando de forma parcial (a lo largo del trabajo) y de forma general (al final del recorrido). En ellas presentamos las aportaciones que se han realizado en torno a la enseñanza musical a lo largo de la historia de este período, acogiendo sus luces y sombras, los antecedentes pedagógicos de esta materia y los elementos que continúan en la base de la enseñanza actual. Finalizada la investigación, el tema queda abierto a todas aquellas personas que encuentren nuevas fuentes para completar o subrayar alguno de los aspectos enunciados y desarrollados.

Llegados a este punto, vamos a dar comienzo a lo que constituye el corpus de la investigación siguiendo las pautas marcadas. La organización interna del trabajo responde a una metodología clara: tras describir el contexto sociocultural, educativo, político y el sentido estético musical en nuestro país de forma global, que ayudan a situar las claves histórico-pedagógicas, presentamos en cada etapa, los aspectos educativos generales y los relativos a los métodos de enseñanza reglada y particular de la música.

II. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y ARTÍSTICO

3. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO Y EDUCATIVO DE ESPAÑA EN EL SIGLO XIX Y PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Para entender la coyuntura educativa española de este momento es necesario conocer en qué contexto se desarrolla, acercándonos a la realidad sociopolítica y a las aspiraciones del pueblo, sujeto de educación.

La sociedad española del siglo XIX se nos presenta como una sociedad de grandes cambios tanto en el terreno político y económico como social y cultural. Tras la larga guerra de la Independencia se inicia un proceso reformista que da paso al fin del Antiguo Régimen. En la segunda mitad del siglo, España es ya una sociedad de clases moderna en la que se asienta la sociedad burguesa lo que implica una serie de cambios en los hábitos de vida, en las mentalidades y en las condiciones económicas, dejando una profunda huella en la población, especialmente en los sectores populares que sufren cambios traumáticos conforme avanza el proceso de revolución liberal. Durante las tres primeras décadas del siglo XX se mantienen las dificultades sociopolíticas y económicas; el problema de la educación es uno de los temas candentes en la etapa en la que se circunscribe el trabajo de investigación.

3.1. Marco sociopolítico de España

Desde la perspectiva histórica, los cambios sociopolíticos, económicos y culturales que se producen en la sociedad española del siglo XIX son de gran trascendencia, abriendo una etapa que continua hasta el primer tercio del siglo XX con nuevas situaciones sociopolíticas; los hechos que se enuncian afectarán al crecimiento social, económico y educativo del país.

La Guerra de la Independencia supone una quiebra decisiva en la evolución histórica de España. Se inicia un proceso de liberalización a partir de las Cortes de Cádiz dando lugar a la Constitución de 1812 que culminará veinte años más tarde con la revolución liberal a la muerte de Fernando VII. En medio de este período se suceden numerosas guerras e intrigas dando paso al trienio Constitucional (1820-1823) que se caracteriza por la inestabilidad gubernamental, debido a la propia

división entre los liberales, la intervención del grupo de los radicales y a la actitud involucionista del Rey, lo que origina multitud de manifestaciones callejeras y algaradas en los locales públicos. Esta situación se refleja en la proliferación de una prensa exaltada, canciones populares y sátiras que ridiculizan la labor de los gobiernos frente a una población que no logra salir de la pobreza.

A lo largo de estos tres años, las Cortes aprueban una legislación reformista en el terreno agrario, de la propiedad, el comercio y la educación. La reforma educativa, pendiente desde 1808, se aborda con la publicación del *Reglamento General de Instrucción Pública*, que establece la secularización de la enseñanza, la centralización del sistema educativo, su ordenación en niveles y regularización de la enseñanza privada; la educación mixta no se contempla. Por otra parte, se prohíben los castigos corporales.

Con la pérdida de las Colonias españolas y la muerte del Rey en 1833, termina el absolutismo dando paso al Sexenio del reinado de Isabel II donde se producen una serie de transformaciones sociales, políticas y culturales.

En la segunda mitad del siglo, las consecuencias socioeconómicas de la segunda desamortización (Ley de Madoz de 1855) contribuyen al cambio hacia una sociedad burguesa que conduce al liberalismo. El sector industrial inicia su andadura dando lugar al fenómeno denominado "boom ferroviario"; hacia 1868 las redes se amplían considerablemente. Las crisis económicas son continuas produciéndose el cambio de una economía agraria a una economía capitalista con el consiguiente posicionamiento de la nueva burguesía en los grandes núcleos de población.

Durante el sexenio democrático, se suceden la Constitución de 1869 y la I República (febrero de 1873 - enero de 1875). El bipartidismo, las continuas crisis económicas y políticas llevan al país entre 1867 y 1868 a la caída del reinado de Isabel II. En el período que se inicia en 1875 hasta 1902, presidido por la restauración de la monarquía borbónica, continúa la crisis social y económica.

La población española crece en este siglo, debido en parte, al comienzo del desarrollo económico que no sirvió para impulsar una revolución industrial como sucedió en otros países europeos. No

obstante, el principal lastre demográfico viene dado por la alta mortalidad a consecuencia de las guerras del primer período del siglo, las epidemias y las crisis agrarias que llevan al país al borde del hambre y la desnutrición. Pero la revolución liberal ha instaurado un sistema político basado en la igualdad de todos ante la ley, eliminando los privilegios de determinados colectivos sociales que luchan por abrirse paso en este período tan complejo y cambiante.

Desde esta perspectiva, la sociedad isabelina se divide en tres grandes grupos sociales: la clase dirigente, las llamadas clases medias y los sectores populares. Cada uno de ellos va a tener una repercusión muy importante en el tema que nos ocupa ya que nos dan claves para interpretar el contexto musical que investigamos.

La clase dirigente está formada por la vieja aristocracia, las altas jerarquías del Ejército y de la Administración, y una burguesía proveniente del enriquecimiento financiero de la época. Las clases medias constituyen un grupo heterogéneo. A ella pertenecen los pequeños propietarios rurales, los campesinos acomodados, funcionarios, profesiones liberales, los pequeños comerciantes y empresarios. Sus condiciones de vida son precarias; apegados a sus pequeños bienes, recelosos ante el cambio, de ideología conservadora y rigor moral, constituyen el símbolo de la vida burguesa con la que se identifican, manteniéndose al margen de la vida política. El sector popular lo forma el campesinado, los artesanos y los trabajadores; es el grupo social más numeroso del país. Anclados en la tradición, con escasísimos recursos económicos, sin acceso a la educación y a la cultura (con un índice de analfabetismo altísimo) y situados al margen de los movimientos políticos, constituye uno de los grupos más desprotegidos que más sufre las consecuencias de este período.

A mediados del siglo XIX surgen los movimientos obreros en torno a los núcleos industriales en protesta por los salarios y las condiciones laborales que apoyan tanto los partidos progresistas como demócratas y republicanos. Las academias obreras juegan un papel importante como se afirma en el siguiente texto:

“(…) a las que acudían los trabajadores y donde, además de recibir clases de aritmética o de gramática, se discutían los problemas de las fábricas y las ideas socialistas. Desde 1847 existía en Madrid el *Fomento de las Artes*, y en 1861 comenzó a funcionar en Barcelona el

Ateneo de la clase obrera. En ellas dieron conferencias hombres como Moret, Castelar o Pi y Margall¹⁹.

En los últimos veinticinco años del siglo, se producen en España nuevas tensiones sociales, derivadas de los movimientos republicanos y nacionalistas; los levantamientos independentistas en Cuba y Filipinas conducen al llamado *desastre del 98*, eliminando el sistema político colonial. Algunos intelectuales y políticos reaccionan ante el atraso político, económico, social y cultural que vive España produciéndose el movimiento *regeneracionista*. La crisis de la Restauración, durante el reinado de Alfonso XIII, lleva a la descomposición política y social; proceso que culmina en 1923 con la Dictadura de Primo de Rivera. La situación internacional e interna del país conducen a la proclamación de la II República en 1931. Durante las cuatro primeras décadas del siglo XX, los intelectuales españoles contribuyen a un cambio de mentalidad política, social y cultural que tuvo enormes repercusiones en el campo de la educación.

Como consecuencia de todo ello, los cambios de vida que se producen en la sociedad de esta época son también notables, especialmente en el medio urbano. Las innovaciones técnicas y la mejora de los servicios públicos dan lugar a un proceso de transformación en los hábitos de la vida cotidiana de los españoles. La configuración urbana: instalación de alcantarillado, trazado de calzadas, iluminación y conducción de aguas ofrece una panorámica nueva a los núcleos de población. La mayor transformación se produce en los transportes y con la introducción del telégrafo eléctrico desde 1854, hechos que repercuten en la información y en la difusión de la prensa, originando un giro espectacular. En 1850, se publican sólo en Madrid, 120 periódicos. Los movimientos culturales, científicos y literarios que disfrutaban del respaldo de la Junta de Ampliación de Estudios, constituyen la espina dorsal de la cultura española del siglo XX.

Sin embargo, estos cambios sólo afectan a una parte del país. Para el mundo campesino y para la mujer el aislamiento y el analfabetismo son realidades que sólo con el paso de los años y el desarrollo cultural se pudieron corregir en parte. En 1930 la cifra de estudiantes universitarios no supera los 38.000 frente a unos 70.000 de

¹⁹ HERNÁNDEZ, José A. y VV. AA., (1998): *Historia de España*, Akal, Madrid, p. 159.

enseñanzas medias y unos 2 millones de escolares en primaria; a pesar de ello, todavía queda un porcentaje de niños españoles sin escolarizar, especialmente en las zonas rurales.

3.2. Contexto sociocultural y educativo

En el campo de la cultura, a partir de 1830 se produce la aparición del movimiento romántico de grandes repercusiones en la literatura, la pintura y la música española como reacción al ambiente revolucionario de los años treinta y como consecuencia de la vuelta de los exiliados a la muerte de Fernando VII, incorporando las nuevas ideas que triunfan en Europa.

Esto ocurre en el caso de Pablo Montesino, un intelectual humanista y liberal que tiene que emigrar a Londres. En 1822 es elegido diputado a Cortes por Extremadura. A su vuelta será uno de los grandes impulsores de la educación popular; forma parte de las Comisiones que estudian la reforma, asumiendo también la Dirección de la enseñanza Primaria.

El mundo de la literatura aporta numerosos autores al igual que en la pintura y en la música. Los jóvenes artistas viajan al extranjero para conocer de primera mano sus obras y creaciones. La burguesía española, a partir de 1844 contribuye a la difusión de las artes. Con el movimiento de recreación cultural llevado a cabo por los *viajeros románticos* se abre también una nueva etapa a la Modernidad.

A mediados del siglo, se introduce una corriente crítica en el mundo de la cultura y de los intelectuales de la Universidad, proveniente de la filosofía *krausista*. Bajo los principios de la reflexión individual y regeneración de las actitudes morales se pone en juego la manifestación de la libertad de cátedra enfrentando a los intelectuales krausistas de la Universidad española con la Iglesia; su censura ideológica, más tarde con el Gobierno, dará lugar en 1865 a los sucesos de la noche de San Daniel y a la separación de varios profesores de sus cátedras en 1867, entre ellos Sanz del Río y Salmerón.

Paradójicamente, el resultado de la represión fue la fundación de la *Institución Libre de Enseñanza*; un centro privado, laico y alternativo que inicia sus clases en octubre de 1876 al amparo de la libertad de

centros docentes, recogido en la Constitución. Su gran propulsor fue Francisco Giner de los Ríos, discípulo de Sanz del Río. La Institución introduce en España métodos educativos de vanguardia cuya finalidad es la formación integral del individuo, proponiendo el fomento de la curiosidad científica, el antidogmatismo y el desarrollo de un talante crítico que defiende la plena libertad y rechaza cualquier filiación política o religiosa.

Inicialmente, en estos centros se imparte enseñanza media y superior, pero será a partir de 1882 cuando los profesores expulsados de la Universidad, puedan volver a sus cátedras y definitivamente la Institución se transforma en colegios de Primaria y Secundaria. En dichas escuelas se forman tres generaciones de españoles que constituyen la élite intelectual del país y sin cuya aportación científica, cultural y política no se puede entender la historia española de los siguientes cincuenta años.

En este contexto se desarrolla el panorama educativo. La preocupación por la educación en España se convierte en uno de los grandes temas a partir de las primeras décadas del siglo XIX y especialmente en la segunda mitad. Sin embargo, la escuela convive también con postulados tradicionales, basados en métodos anticuados netamente memorísticos, rígidos y muy poco críticos, donde se rechazan las aportaciones científicas; hechos que van a originar la expansión de los grandes pedagogos del momento, de sus ideas y métodos que ya circulan por Europa.

3.3. Panorama musical en España

El estilo y género musical que caracteriza el reinado de Isabel II y predilecto de la burguesía española es la Ópera que se va a mantener a lo largo del siglo. Una ópera importada, especialmente de Italia, que se adapta perfectamente a la sociedad burguesa y se hace muy popular por sus características músico-literarias: obras melódicas, de fácil comprensión y de argumentos sencillos. Sin embargo, el género que arraiga profundamente, especialmente en las clases populares por su marcado estilo español, es la Zarzuela. Dichas manifestaciones se combinan con la creación y representación de obras de repertorio pianístico o de cámara, interpretadas en los salones de la aristocracia y de las clases acomodadas. Entretanto, la música Popular continúa

arraigada en el pueblo, en parte cultivada y extendida por el florecimiento de la Zarzuela y también como elemento clave en las manifestaciones musicales del pueblo.

En los primeros años del siglo XIX el arte español permanece adormecido. La música, como todas las artes, pertenece a la clase dirigente de la sociedad. Se sirven de ella para hacer ostentación de su posición y nivel de vida; como consecuencia, monopolizan lugares de privilegio en los espectáculos públicos, los palcos en la ópera o en el teatro. El cambio se realiza cuando la burguesía accede paulatinamente a la cultura y de este modo a la Música.

A partir de 1833 se produce un nuevo renacimiento artístico, encabezado por el movimiento intelectual burgués y surgen las instituciones que ponen en marcha una nueva visión de la cultura. Este movimiento que llega de Europa, se refleja a lo largo del siglo XIX en el que se crean grandes centros de enseñanza de la Música. Así, en 1793 se crea el Conservatorio de París, centro emblemático para la Música, y en las primeras décadas del siglo XIX se crearon en el resto de Europa: 1805 el Liceo de Bolonia y el Instituto musical de Bérgamo, 1807 el Conservatorio de Milán, el de Praga en 1810 y el de Viena en 1821; centros en los que se formaron las figuras más relevantes de la historia de la música y se constituyeron las principales escuelas instrumentales y vocales.

El Conservatorio de España empieza sus pasos en 1830 a iniciativa de la reina M^a Cristina, de origen napolitano y gran entusiasta de la música; dato recogido por D. Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*²⁰. En el Volumen III, publicado en 1855, al igual que los restantes, analiza la educación Superior, dedicando un apartado al *Conservatorio de Música y Declamación*. Señala que en los comienzos, fue solo un centro de Música pero al año siguiente, por orden de 8 de Mayo, se le añadieron enseñanzas de declamación, gramática y literatura, lengua italiana y otras materias complementarias; añade también que dicho centro contaba con alumnos internos y competía con los mejores de Europa hasta en sus instalaciones ya que estaba equipado con toda serie de lujos.

²⁰ Cfr. GIL DE ZÁRATE, Antonio, (1855): *De la Instrucción Pública en España*, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, Madrid.

El renacimiento artístico español se refleja también en la creación del *Ateneo Científico y Literario* de Madrid en 1835. Un año más tarde, se abre el *Liceo Artístico y Literario*, especializado en el cultivo de las letras y de las artes. El Estado y sus organismos pasan a actuar como mecenas y clientes, construyendo el Teatro del Liceo de Barcelona y el Teatro Real de Madrid. El Liceo, el Real y los teatros de provincias, como el de Vitoria, se convierten en los centros sociales preferidos por las élites. En 1861 sólo tres capitales de provincia carecen de teatro. Tras la expansión cultural del país y la apertura del Conservatorio de Madrid, también proliferan estos centros de enseñanza de la música en las diferentes provincias. Uno de los primeros es el Liceo de Barcelona en 1835, apareciendo el resto a partir de la segunda mitad del siglo como apunta Sopena²¹.

El estilo musical que evoluciona a lo largo del siglo es la música escénica. En los años cincuenta y sesenta, la Zarzuela como género musical español comienza a tomar auge; las obras de Barbieri, Arrieta y otros autores andaluces, se hicieron muy populares. La música que se hace en este siglo combina la composición en todos los estilos aunque en nuestro trabajo sólo apuntamos hacia la Zarzuela por sus raíces populares. Sin embargo, queremos destacar a sus compositores, especialmente a los músicos andaluces, no sólo en su faceta creadora sino en su dimensión investigadora y divulgativa. Algunos de ellos los significamos de manera especial en la investigación por su visión renovadora de la enseñanza musical y su aportación a este campo. Con ello, pretendemos revalorizar sus figuras, quizás olvidadas o desconocidas en los anales de la historia de la enseñanza musical.

En este período sobresalen numerosos músicos en toda España. *Andalucía* produce también un gran número de compositores en todos los géneros, desarrollando una actividad paralela en el campo de la investigación y divulgación musical como resultado del espíritu imperante en el siglo. El género de la Zarzuela se desarrolla especialmente en Sevilla. Destacamos algunos autores y obras, subrayando la aportación de los músicos andaluces por su relevancia en la investigación, rescatándolos del anonimato, tras señalar algunos de los más emblemáticos en el mundo de la composición. La presentación

²¹ Cfr. SOPEÑA IBÁÑEZ, Federico, (1958): *Historia de la música española contemporánea*, Rialp, Madrid.

de los músicos cordobeses y su contribución al arte se aborda en el capítulo siguiente.

1. *Juan Crisóstomo Arriaga* (1806-1826) cuya temprana muerte acabó con la figura de un genio musical que prometía un futuro deslumbrante y la figura de *Fernando Sors* (1778-1839) músico catalán instalado en París, cuya obra para guitarra y su Método, conocido universalmente, constituye uno de los hitos más destacados del instrumento. *Santiago de Masarnau* (1805-1880) compositor, pianista romántico, y fundador de la Conferencia de San Vicente de Paúl en España, que junto a Pedro Pérez Albéniz, son los dos iniciadores de la escuela pianística romántica española de gran significado para España por su interpretación de aires españoles y obras expresivas. Masarnau es uno de los pocos españoles que se relaciona con Bellini a quien trató en París, dedicándole a su muerte una sentida crónica. *Miguel Hilarión Eslava* (1807-1878) compositor y musicólogo, reconocido también por sus excelentes cualidades pedagógicas en su *Método de Solfeo* (1845) y un referente para la enseñanza de la Música en nuestro país.

2. En Cádiz destacan numerosos compositores y estudiosos de la música aportando obras de carácter científico y pedagógico: *José Alcolea y Tejera*, publica en 1883 la obra: *Elementos de acústica y teoría física de la música*; *Francisco de Asís Gil*, autor en 1856 del *Tratado elemental de armonía*, publica numerosos artículos en la Gaceta Musical de Madrid editada por Eslava; *Josef Joaquín de Virués y Spínola* y *Joaquín Sánchez de Madrid* que destacamos por sus aportaciones al campo de la educación con obras didácticas, las cuales reseñamos en nuestra investigación.

3. El musicólogo *Juán de Castro* (1818-1892) funda en Madrid las Revistas *España musical artística y literaria* (1850-1854) y *El Diario de Teatros* (1866-1867); es autor de diversas obras de interés, especialmente de Canto, revisadas en la investigación: *Higiene del cantante* (1856), *Método de canto teórico y práctico* (1856), y *Simplificación musical en lo que concierne a la lectura y a la entonación* (1857). Compositores y estudiosos que han aportado una gran actividad cultural a este siglo²².

²² Cfr. DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio, (1984): *Historia de Andalucía*, Tomo IX, Planeta, Barcelona.

Asimismo, los compositores románticos, especialmente fuera de España, se interesan por la estampa exótica y romántica de nuestro país. Subrayan en su música este elemento reflejando los aires medievales de las ciudades castellanas, los bailes populares, el mundo de gitanos, bandoleros y toros que cuadran con los ideales románticos y nacionalistas. Será la ópera *Carmen* de Georges Bizet, basada en el cuento de Merimée, la que mantenga un tópico que permanecerá hasta bien entrado el siglo XX.

La difusión por Europa del nacionalismo musical y la absorción de la rica tradición popular española van a dotar de personalidad creativa a tres de los mejores músicos de nuestra historia: Isaac Albéniz (1860-1909), autor de la que es sin duda la obra cumbre del piano español: la *Suite Iberia*; Enrique Granados (1867-1916) de cuya abundante obra también destaca las páginas para piano y el insigne pianista y compositor Manuel de Falla (1876-1946) de estilo nacionalista que impregnará las grandes formas musicales del folclore español, aprendido en la escuela de su maestro Felipe Pedrell (1841-1922) quien se caracteriza por realizar una de las mayores aportaciones al mundo de la música popular.

Es un período tan rico en compositores y creaciones musicales que haría la lista interminable. Tárrega, Sarasate, Oscar Esplá y un extenso número de músicos locales, que apenas trascendieron los límites geográficos de sus respectivas ciudades, colorean el ambiente musical de este siglo.

4. REALIDAD ARTÍSTICA Y MUSICAL EN CÓRDOBA

El carácter local de una ciudad como Córdoba nos va a permitir señalar los rasgos más destacados de su crecimiento artístico, educativo y musical de forma paralela a como se viene realizando en el resto de España con peculiaridades propias al hilo de las fuentes documentales. En nuestra ciudad hemos encontrado autores y datos relevantes que confirman la línea de investigación y reafirman la veracidad de los datos, apoyados también en las referencias de estudios e investigaciones.

Dos publicaciones recientes de la Universidad de Córdoba muestran la Catalogación del fondo antiguo de la Biblioteca del Colegio Mayor Lucio Anneo Séneca: *Impresos de Ciencias de la Vida, 1*, y posteriormente de *Ciencias Sociales, 2*, cuyo proyecto se lleva a cabo por el Vicerrectorado de Estudiantes y el Servicio de Alojamiento de la Universidad de Córdoba, recopilando el legado bibliográfico de unos cuatro mil títulos, publicados entre los siglos XVII y XX (con anterioridad a 1958) de las más variadas materias entre los que encontramos Manuales de Música y Medicina²³.

Los fondos del Colegio Mayor Séneca y de la Facultad de Ciencias de la Educación, antigua Escuela Normal que data de 1837, así como la de Veterinaria, creadas a principios de siglo, albergan un conjunto documental de gran valor. Los Manuales sobre Higiene vocal aplicada al canto, e Higiene escolar y doméstica, relativos al período investigado se han estudiado convenientemente y se ha procedido a su catalogación.

La constatación de tales datos, es sólo una muestra del rico patrimonio que alberga la ciudad.

²³ Cfr. CATÁLOGO DE IMPRESOS DE CIENCIAS DE LA VIDA, 1, (2003) y CATÁLOGO DE IMPRESOS DE CIENCIAS SOCIALES, 2, (2005), Colegio Mayor Universitario Lucio Anneo Séneca, Vicerrectorado de Estudiantes, Servicio de Alojamiento de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

4.1. Córdoba en el despertar artístico de la época

La realidad artística y musical de Córdoba tiene su paralelismo en el florecimiento del siglo que se vive en España, al que se añade su extenso patrimonio histórico-cultural. Los estudios que se han realizado recientemente sobre la Córdoba del siglo XIX muestran un panorama social, político, cultural y musical muy similar con algunas peculiaridades.

Desde el campo de la Música, la publicación de la obra de Juan Miguel Moreno Calderón: *Música y músicos de Córdoba* presenta con maestría esta realidad²⁴. Como señala el autor en la introducción, trata de *reivindicar la memoria histórica de nuestra música y ofrecer el marco de referencia para quienes deseen conocer lo que ha sido el acontecer musical de la Córdoba contemporánea*. Al hilo de nuestra investigación tomaremos algunas citas relevantes pero también aportaremos otros datos recogidos en las fuentes documentales primarias que nos ayudarán a reflejar el panorama educativo de la música en la ciudad desde la vertiente pedagógica.

El renacimiento artístico que surge en España se corresponde con el que se produce a nivel local. Así, la Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba se funda en noviembre de 1810 por el canónigo D. *Manuel María de Arjona*, insigne poeta y escritor. La publicación del Boletín de la Academia se realiza en 1922. La década de 1920 a 1930 es una de las más brillantes para la vida cultural y artística de la ciudad.

En 1853 se funda el periódico local, el *Diario de Córdoba* que mantiene su publicación en la actualidad; en su época convive con otras seis ediciones de tendencias diferentes, dada la situación política de España. Así aparece en 1897 el *Liberal Cordobés*; en 1890 *La Provincia*, que solo se edita hasta 1891; *La Unión* desde 1891 a 1895; *El Defensor de Córdoba* que comienza en 1899 y finaliza en 1938; *La Voz* que va de 1920 a 1936 y el *Heraldo del Lunes* que se edita desde 1929 hasta 1931²⁵. Esta profusión de la prensa da idea de la riqueza cultural de la ciudad que informa de todos los acontecimientos locales y nacionales relacionados

²⁴ Cfr. MORENO CALDERÓN, Juan Miguel, (1999): *Música y Músicos en la Córdoba contemporánea*, CajaSur, Córdoba.

²⁵ Datos recogidos de la Hemeroteca, Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba.

con la Instrucción Pública, el Comercio, la Iglesia, las escuelas, las Normales, el mundo obrero, los Conciertos y las fiestas locales.

En cuanto a instituciones y manifestaciones musicales, ciertamente, la segunda mitad del siglo será la que presente una realidad más completa. A lo largo del siglo se desarrolla la tradición lírica, especialmente en los géneros musicales de moda: la Ópera y la Zarzuela y el llamado *género chico* para cuyos espectáculos se crean numerosos Teatros. Según recoge Moreno Calderón del ilustre Ramírez de Arellano, en la primera mitad del siglo XIX, la ciudad sólo contaba con el muy concurrido Teatro Cómico, construido en 1800. A dicho teatro se le sumaron años más tarde el café-teatro del Recreo, el Moratín, el cual dio su primera función en 1862 y desde 1873 el Gran Teatro, además de otros de menor categoría²⁶. A lo largo del siglo se produce un cambio en la sociedad urbana, se consolida la música escénica, abandonando los conciertos que se escuchaban en las grandes solemnidades religiosas y prosperan los grupos y agrupaciones de carácter popular tales como rondallas, orfeones populares y otras manifestaciones que van formando al pueblo musicalmente.

4.1.1. Aportaciones sobre la educación musical en Córdoba

Los antecedentes musicales de Córdoba en cuanto a la enseñanza, como en el resto de España, se localizan en los círculos eclesiales, en la enseñanza privada y en la enseñanza pública, acometida en las sucesivas renovaciones legislativas y cambios políticos de 1828 en adelante. A través de estas realidades, se verán reflejadas los diferentes modos de llevar a cabo la enseñanza de la Música en un contexto especialmente complejo, como se ha indicado. A pesar de ello, se han encontrado referentes significativos en las fuentes documentales estudiadas.

◆ La música en las capillas catedralicias

Desde siglos atrás, la música gira en torno a las Catedrales. Las Capillas catedralicias se convierten en el principal centro de producción y formación musical. En nuestra ciudad, como señala Moreno Calderón, desde la constitución de la capilla musical de la Catedral (a mediados

²⁶ Cfr. MORENO CALDERÓN, Juan Miguel, *Op. Cit.*, p. 19.

del siglo XVI) se forman los grupos de cantores y ministriles en torno al maestro de capilla, máxima autoridad artística. Estos maestros tienen obligación, como parte de su función social, entre otras, y por su responsabilidad en el cargo, dar clases de canto y composición a los cantores del coro (niños de escasos recursos económicos) que querían iniciarse en la música y formar parte de los coros catedralicios. Por esta razón, los maestros de capilla se dedican a la enseñanza musical del pueblo durante una hora, atendiendo también otras áreas del saber, especialmente a aquellas personas que no conocían la escritura, como señala Herminio González²⁷.

Con la desamortización de Mendizábal (1841) la Iglesia sufre un retroceso y deterioro económico considerable que afecta también a la música ya que se suprimen las fuentes de financiación para el sostenimiento de Iglesias y Conventos. Hechos que conllevan la extinción de la música quedando relegada a las funciones religiosas más importantes: Navidad, Semana Santa y Corpus, en cuyos conciertos se interpretan piezas de finales del siglo XVIII.

A partir del Concordato de 1851 entre la Iglesia y el Estado, se produce la primera legislación sobre la reorganización de la música en las Catedrales españolas con notables repercusiones para la enseñanza musical, aparte de la que se lleva a cabo en las escuelas privadas de la Iglesia.

Tras esta reorganización, la Catedral de Córdoba queda constituida de la siguiente forma:

- Maestro de Capilla organista
- Un Cantante Alto, Tenor y Bajo
- Un número de 12 capellanes de la veintena o salmistas

Estos estamentos, dan clara idea de la capacidad musical de la Iglesia de Córdoba, en cuanto a estructura y personas dedicadas al servicio de la música aún en medio de las dificultades legislativas del momento. A partir de 1875, tras la marcha del Maestro de Capilla, Andrés de Entre-Ríos y Lidón a Cádiz, queda vacante la plaza de dicho oficio, siendo Obispo de la Diócesis Fray Ceferino, de la Orden de

²⁷ Cfr. GONZÁLEZ BARRIONUEVO, Herminio, (2000): *Francisco Guerrero (1528-1599). Vida y Obra. La Música en la Catedral de Sevilla a finales del siglo XVI*, Cabildo metropolitano de la Catedral de Sevilla, Sevilla, p. 173.

Predicadores. Promulga un edicto en el que se promueve una oposición al Magisterio de Capilla que la ocupa durante la segunda mitad del siglo XIX el lorquiano Juan Antonio Gómez Navarro.

La mejora de la música religiosa y sus repercusiones educativas en la ciudad adquiere un considerable avance con la aportación económica del Ayuntamiento de Córdoba (tras la sesión del 29 de Marzo de 1886 y años más tarde en 1890) que sufraga los gastos originados por la puesta en marcha de la música en la sociedad cordobesa como se refleja en las Actas Capitulares²⁸ (A. D. N° 1).

Sin embargo, como señala Moreno Calderón, a lo largo del siglo XIX la actividad musical de la Capilla de Córdoba entra en crisis; el empobrecimiento de la Iglesia tras las continuas desamortizaciones y el pensamiento liberal de la época, que aboga por una enseñanza hacia las clases populares, evidencia la decadencia de la música religiosa. Según afirma el autor, éstas serán las causas que dan como resultado la desaparición de las capillas catedralicias así como de las comunidades monásticas. Ciertamente, mientras las Instituciones (en torno a las que se articula la vida musical española desde el Renacimiento) no se sustituyan por centros civiles de enseñanza musical, el resultado sigue siendo totalmente pernicioso para la música²⁹.

◆ *Regímenes de enseñanza*

Con la Ley de Instrucción Pública de 1838 se contempla que la Música pase a formar parte de las escuelas de Párvulos y escuelas Elementales aunque no de forma obligatoria. Será a mediados del siglo donde se noten más los efectos de dicha ley.

La ciudad de Córdoba cuenta con centros de iniciativa privada, Asociaciones y Patronatos donde consta que se enseña Música. Una de esas escuelas Patronato es las Reales Escuelas que data de 1555 y pervive a través de los siglos, ubicada en diferentes lugares; la creación de las RR. EE. Pías de la Inmaculada Concepción (actual edificio) se lleva a cabo en 1791 por el Deán D. Francisco Javier Fernández de

²⁸ Cfr. AYUNTAMIENTO DE CÓRDOBA, Actas Capitulares de 1886 y 1890; Sesión de 29 de Marzo, Sig. L-4892 (sin foliar) y Sesión de 26 de Marzo, Sig. L-423, (p. 377 vuelto y 378 recto).

²⁹ Cfr. MORENO CALDERÓN, Juan Miguel, *Op. Cit.*, p. 17.

Córdoba. El estudio que realiza Manuel Rodríguez Espejo³⁰ sobre las RR. EE. Pías aporta numerosos datos en orden a la génesis y evolución, reflejando los aspectos económicos, políticos y educativos desde 1791 hasta 1845, careciendo de los relacionados con la música. Sin embargo, entre la relación de materiales escolares que consigna en 1927, sí aparece un referente claro: *cantos escolares con música*. En 1838 el prestigio de las RR. EE. de Córdoba es tal que se considera *escuela normal* ya que en cumplimiento del artº. 112 del Plan General de Escuelas de 1825 –vigente–, podían asistir a clase *discípulos observadores para instruirse en la teoría y práctica los jóvenes que aspiran a las pasantías y magisterios*, según señala Manuel Rodríguez³¹.

A través de las fuentes documentales manejadas, se sabe que Córdoba cuenta en 1865 con dos escuelas privadas para la educación de “señoritas”: el Colegio de Santa Victoria y el Colegio Ángel de la Guarda; el de Sta. María de Gracia, del siglo XVI, desaparece en 1836. Asimismo, se consigna que en el Colegio de la Asunción, cuyo origen se sitúa en 1826, se da enseñanza musical a los alumnos internos desde 1845.

Dicho Colegio remonta sus orígenes a 1574 por D. Pedro López de Alba (médico del emperador Carlos V) a instancias del maestro Juan de Ávila. La fundación docente se crea para estudiantes pobres con vocación sacerdotal, pudiendo completar sus estudios: tres cursos de Artes y cuatro de Teología, en el Colegio de Santa Catalina de la Compañía de Jesús, institución de reconocido prestigio en el ámbito educativo durante los siglos XVII y XVIII que ejerce una notable influencia en el Colegio de la Asunción.

Tras la expulsión de los jesuitas en 1767, el Colegio de la Asunción queda bajo el Patronato Real; las décadas finales del siglo transcurren en un evidente decaimiento del Centro que se acrecientan en las primeras del siglo XIX, debido a la inestabilidad política. Con la creación de los Colegios de Humanidades, en 1825, en todas las capitales de provincia, el Colegio se transforma en uno de ellos. A partir del nuevo Plan de Instrucción pública de 1845, se crean los Institutos Provinciales de Segunda Enseñanza y el Colegio de la Asunción se

³⁰ Cfr. RODRÍGUEZ ESPEJO, Manuel, (2002): *Las Escuelas Reales de Córdoba desde 1791 a 2002*, Publicaciones CajaSur, Córdoba.

³¹ *Ibid.*, p. 54.

convierte en Instituto de Segunda Enseñanza, permaneciendo hasta la actualidad como Instituto de Educación Secundaria con sucesivas transformaciones y denominaciones. Debido a su larga trayectoria histórica, la biblioteca de la Asunción alberga uno de los mejores fondos de la ciudad.

Aunque el ambiente artístico-musical de Córdoba en los años finiseculares es prolífero (donde se producen frecuentes veladas musicales) no estamos precisamente ante una ciudad culta. Como en el resto de España, la tasa de analfabetismo es elevadísima; en Córdoba, el índice de analfabetos supera 75% en las mujeres y el 63% en los varones. En 1876, existen 6 escuelas Superiores, 79 Elementales, 9 Incompletas, 7 de Párvulos y 5 de Adultos para una población de 41.963 habitantes, contabilizando las instituciones privadas como el Colegio de la Piedad, Las Escuelas Pías y el Colegio Santa Victoria³².

Sobre la existencia del Colegio Santa Victoria de Córdoba, Centro femenino en el que se imparte enseñanza musical, encontramos en las fuentes de Pedro de Alcántara García Navarro algunos datos como se apunta en el siguiente texto:

"Aunque existen algunos colegios en los que, como en el de *Doncellas nobles* de Toledo, en el de *Huérfanas* de Aranjuez, y otros sostenidos por el Estado y debidos a fundaciones de carácter benéfico, por las que, sin auxilio del gobierno, se sostienen varios como el de *Nuestra Señora de Loreto* y el de las *Salesas* de Madrid, el de *Santa Victoria*, de Córdoba"³³.

El estudio posterior de este centro, realizado por M^a Dolores Pérez Marín, profundiza en la evolución histórico-pedagógica del Colegio y corrobora la existencia de enseñanza de la Música. En los diálogos mantenidos con las religiosas no hemos podido encontrar documentación relativa a los materiales para la enseñanza de la Música, fuentes que habrían sido capitales para nuestra investigación.

El Colegio, ubicado siempre en el actual edificio (de estilo neoclásico y perteneciente en sus orígenes al Condado de Santa Eufemia) se remonta al siglo XVI cristalizando en el XVIII. La fundación

³² Cfr. PÉREZ MARÍN, María Dolores, (2005): *Escolapias en Andalucía*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

³³ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1879): *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo II, English y Gras, Madrid, p. 479.

de la Casa de Doncellas pobres (Santa Victoria) se realiza en 1590 por el Obispo de Córdoba, D. Francisco de Pacheco, patronato que sufre numerosas transformaciones. Entre 1832 y 1876 vive una situación de descrédito a nivel económico y pedagógico que no tiene mayores consecuencias al carecer de bienes con la desamortización del 55; situación que remonta en 1859. A partir de este año, se introducen mejoras en cuanto a la calidad de enseñanza. Se amplían las materias de estudio con *clases de Adorno, Dibujo, Francés y Música*. El patronato es consciente de que la única salida pasa por delegar las funciones educativas en personas e Instituciones específicamente cualificadas para ello; la documentación de estos años, habla de la existencia de buenos y muchos ensayos de educación femenina. Entre 1876 y 1888 las religiosas Filipenses llevan la labor educativa del Colegio y por primera vez la enseñanza será la protagonista.

El 1 de julio de 1888 se produce un nuevo cambio en la dirección del Centro que se mantiene hasta la actualidad. La comunidad de las Escolapias se hace cargo de la gestión educativa del Colegio, comenzando el período más brillante de su historia. El nivel pedagógico de Santa Victoria lo da la alta cualificación de la Congregación que lo rige desde el espíritu y estilo de su fundadora: Paula Montal. La vinculación con la Orden de las Escuelas Pías, modelo y vanguardia en la educación popular, refuerza su calidad de enseñanza apostando por una formación integral como señala M^a Dolores Pérez Marín.

“Cuando la educación de la mujer seguía siendo incompleta, superficial y marcada por la marginación, Santa Victoria emprende el camino de la calidad y competencia pedagógica. Cuando los programas oficiales para niñas, en la mayoría de Escuelas y Colegios de España, eran un cúmulo de manualidades y burdos rudimentos morales, Santa Victoria presenta un programa completo de formación integral como el que sigue: Doctrina Cristiana, Religión y Moral, Lectura, escritura, Gramática Castellana, Aritmética, Sistema métrico, Geografía, Historia General y de España, Geometría, Dibujo lineal, Urbanidad, Higiene, Economía doméstica, Corte, Costura, Marquetería, Cerámica, Clases de adorno: Francés, Dibujo, Pintura, Piano, Canto. Lo presenta y lo lleva a la práctica”³⁴.

Existe otro dato de interés que la autora recoge del Libro 1^o de Crónicas (Archivo Histórico de las Escolapias de Santa Victoria). Desde

³⁴ PÉREZ MARÍN, María Dolores, *Op. Cit.*, pp. 380-381.

1922 se imparten estudios de Mecnografía y Taquigrafía, y las enseñanzas por libre de las carreras de Magisterio y *Música*. La Congregación realiza un esfuerzo considerable preparando a las Religiosas en todas las materias, elaboración de materiales, libros de texto, estudios reglados de idiomas, magisterio, dibujo y *música*³⁵.

Otra de las Instituciones que realiza su aportación a la enseñanza de la Música es la Sociedad Económica Cordobesa de Amigos del País (Sección de Damas) creando escuelas de Música y realizando numerosos conciertos con los que obtienen beneficios para sufragar los gastos de sus enseñanzas. Las publicaciones de este período, dejan constancia de los orígenes de la Real Sociedad Económica Cordobesa de Amigos del País en 1779; Institución que surge a partir de las Sociedades creadas por Carlos III a mediados del siglo XVIII con el doble objetivo de impulsar la vida económica y cultural de España. Sociedades que desarrollan en las ciudades, como en Córdoba, una extraordinaria labor en el campo de la educación atendiendo especialmente a las clases más desprotegidas y a la educación de la mujer (A. D. N^o 2).

Según Aranda Doncel³⁶, la educación en Córdoba durante el Trienio Liberal, cuenta con un Colegio de Educandas (Sección de Damas) donde recibían una formación cristiana y doméstica doce huérfanas pobres en régimen de internado, realizando también una actividad formativa en el campo musical, con épocas fructíferas de intensa actividad y otras en las que el centro languidece prácticamente en su actividad.

En el Archivo Municipal de Córdoba, se encuentra lo relativo a la Sociedad Económica Cordobesa de Amigos del País, SECAP (Sección de Damas) con sede en la Real Academia de Córdoba aunque no aparece ningún dato sobre la creación de la Escuela de Música; parece que comienza su actividad el 3 de noviembre de 1879. Los conciertos que se organizan por estas fechas en el Gran Teatro dejan constancia del deseo de establecer dicha academia de música. Los periódicos locales se hacen eco también de esta petición.

³⁵ Ibid., p. 384.

³⁶ Cfr. ARANDA DONCEL, Juan, (1973): "La educación en Córdoba durante el Trienio Liberal (1820-1823)", en *IV Anales del Instituto Nacional de Bachillerato "Luis de Góngora"*, Córdoba.

◆ *Instituciones Cordobesas*

Sin embargo, la oferta musical llega a través de otras Instituciones. La primera de carácter oficial que existe en nuestra ciudad a principios de siglo, es la Banda Municipal, creada en 1856 y cuyo Reglamento se publica en 1858. Como señala Ricardo de Montis, se formó con los músicos de la banda de Hilario Rodríguez, de la que se tiene constancia de su existencia en 1852, y con los músicos del Batallón Provincial de Córdoba, desaparecido en 1844.

El fomento de las Bellas Artes, impulsado por el estado a partir de la segunda mitad del siglo, tiene su correspondencia en la ciudad. En 1866 se crea la Escuela Provincial de Bellas Artes de Córdoba contribuyendo a la promoción educativa y cultural de las clases populares. Estuvo ubicada en el antiguo Hospital de la Caridad (plaza del Potro) donde también tuvieron su sede la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes, fundada en 1810, la Escuela de Maestros en 1835; los datos manejados en los Manuales sitúan su creación en 1837, fecha a la que siempre remitiremos, y la “Sociedad de Amigos del País” de Córdoba, según relata Ramírez de Arellano en sus crónicas³⁷.

De dicho centro va a surgir el Conservatorio a raíz de la creación de una Sección de Música en 1885, a iniciativa de su director José Saló y Junquet -onubense de nacimiento y cordobés de adopción- al que se debe la enseñanza reglada de la música³⁸.

Los centros que surgen en la ciudad hacia la mitad del siglo se convierten en verdaderas escuelas de música como consta en las Actas capitulares de los respectivos Archivos del Ayuntamiento y Diputación Provincial. En los Reglamentos de la Banda Municipal, -Academia de Música Municipal- de 1858 y 1897, se señalan entre sus objetivos, costear a los jóvenes menesterosos la instrucción musical necesaria con vistas a una profesionalización futura. La Banda Municipal constituye un instrumento de cultura al servicio de los ciudadanos porque a través de ella, el pueblo se acerca a repertorios sinfónicos (A. D. N^o 3).

³⁷ Cfr. RAMÍREZ DE ARELLANO y GUTIÉRREZ, Teodomiro, (2001): *Paseos por Córdoba*, Diario Córdoba, Córdoba.

³⁸ Cfr. MORENO CALDERÓN, Juan Miguel, *Op. Cit.*, p. 53.

De igual manera, para acceder a la Sección de Música en la Escuela Provincial de Bellas Artes, los diputados imponen la obligatoriedad que se acepten a los niños acogidos en los establecimientos benéficos provinciales con la finalidad de proporcionarles una instrucción que en un futuro fuese una salida profesional. En dicho centro se imparten enseñanzas de solfeo: solfeo elemental y solfeo superior; conocimientos de armonía, vocalización y canto, órgano y piano, y de los siguientes instrumentos: violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta, clarinete, trompa y cornetín. Para ingresar en el centro se requería saber leer, escribir, tener los diez años cumplidos y realizar una solicitud; tras un examen de acceso (que básicamente consistía en una prueba de voz) disponían de dos clases semanales de dos horas, organizadas en función del sexo. Los profesores y primeros alumnos de esta Escuela fueron destacados músicos, entre los que sobresale el profesor Eduardo Lucena (creador del Centro Filarmónico en 1876), y en los últimos años del siglo, el profesor de armonía Juan Antonio Gómez Navarro, Maestro de Capilla de la Catedral y José Rodríguez Cisneros, profesor de canto.

El Centro Filarmónico, Institución eminentemente popular, prospera en la primera década (1902-1912) bajo la dirección de José Molina León. Eduardo Lucena, intérprete y virtuoso del violín, asume la dirección del centro años atrás.

Asimismo, la burguesía cordobesa también apuesta por la música demandando una formación musical, lo que incrementa la oferta musical, dirigida especialmente a las clases acomodadas. En 1839 se crea la Sociedad Lírico Dramática donde se enseña Solfeo, Violín, Piano, Flauta y Canto, siendo su director Mariano Soriano Fuertes. Con la creación del Conservatorio de Córdoba en 1885, bajo el auspicio de la Diputación Provincial y promovido por el Diputado liberal Fernando Lacalle, se amplía y consolida la oferta musical en la ciudad.

4.2. Los cantos cordobeses a través de Ángel Avilés (1898)

En la última década del siglo, destaca un Diputado cordobés de grandes cualidades plásticas, literarias y artísticas, Ángel Avilés, que en 1898 publica un librito de poemas sobre Córdoba, junto a otros autores, denominado *Cantares Cordobeses* (A. D. N° 4).

En sus primeras páginas aparece la siguiente dedicatoria:

“Á CÓRDOBA

Tuyos son y para ti,
Patria de mi corazón,
Estos humildes cantares:
¡Escúchalos con amor!”³⁹.

El libro, de pequeñas dimensiones, localizado en la Biblioteca del actual "Instituto Séneca" de Córdoba y conservado en una de las mejores y más antiguas bibliotecas de la ciudad, la del Colegio de la Asunción, es una muestra del fondo documental de la ciudad.

Los cantos que presenta, evocan el paisaje cordobés, sus monumentos, plazas, mujeres y rincones, alcanzando un elevado sentido poético y artístico que nos lleva a conectarlo con las propuestas musicales del cantor cordobés de adopción: Ramón Medina.

El auge que toma en las últimas décadas del siglo lo popular se refleja en las Instituciones, en la prensa y en las actividades musicales realizadas en plazas y calles. Los Cantares Cordobeses de Ángel Avilés, bien pueden musicalizarse para trasladarnos a lo más popular y sentido de la época como señalan los versos seleccionados:

“XXIII

Si tú me quieres, morena,
Yo te quiero mucho más,
Porque el corazón que tengo
No cabe en la *Catedral*”.

“XXV

Al ver tus manos bonitas
Y tu rebonita cara,
Nadie dirá que en tu tierra
Se acabó la *filigrana*”⁴⁰.

La Prensa local da cuenta de los actos musicales, Conciertos y representaciones teatrales que se llevan a cabo en el Círculo de la Amistad y en el Teatro de la ciudad. Datos que se han revisado en la prensa de la época aunque desestimamos ofrecerlos pues excede los límites de la investigación.

³⁹ AVILÉS, Ángel, (1898): *Cantares Cordobeses*, Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, p. 9.

⁴⁰ Ibid., pp. 22-23.

4.3. *La realidad artística de Córdoba en la obra de Antonio Jaén Morente (1922)*

Antonio Jaén Morente, representante de la Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba y profesor de la Escuela Normal de Córdoba, esboza también en sus obras el contexto artístico de la ciudad.

En 1922 pronuncia una Conferencia en el Círculo Mercantil sobre *El problema artístico de la Ciudad* donde ensalza los elementos artísticos, emitiendo a su vez una dura crítica sobre los responsables políticos. Realiza un recorrido por la poesía, arquitectura y música cordobesa en la que se perfila la realidad cultural de la ciudad, no exenta de polémica y dificultades sociopolíticas, como en el resto del país (A. D. N° 5).

Años más tarde, en 1935, completa la visión artística de esta localidad en su obra, *Historia de Córdoba*, esbozada ya en 1922; documento que nos hemos permitido incluir (a pesar de quedar fuera del período señalado) por estar relacionado con el anterior. Pertenece a la biblioteca particular de D^a Dolores Otero (A. D. N° 6).

En la publicación, el autor hace un recorrido histórico por los acontecimientos más importantes de la historia, la cultura y el arte cordobés de cada período. Recopila autores relacionados con el mundo de la literatura, pintura, música, arquitectura, escultura, iconografía, arte dramático, guadamacil, noble arte de imprimir y otras artes. La *Historia de Córdoba* queda justificada por el propio pueblo como señala el autor:

“Una pequeña historia de la civilización cordobesa se quiere hacer aquí. El sujeto de la Historia no es un hombre en particular, ni un grupo dominante en política, sino un pueblo en su totalidad y en su complejidad; y el hecho económico y artístico y el literario, las creencias religiosas y la condicionalidad geográfica, el trabajo, en fin, de toda la sociedad, han formado la verdadera Historia”⁴¹.

La vida cultural y artística de Córdoba también se refleja en la segunda mitad del siglo XIX. La modalidad de los *Juegos florales* que nacieron de las tertulias literarias (organizadas por Valdelomar en 1850)

⁴¹ JAÉN MORENTE, Antonio, (1935): *Historia de Córdoba*, Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, p. 18.

mantiene viva la actividad literaria y artística de la ciudad. La prensa local se hace eco de los poemas y autores de este período.

4.3.1. Reseñas artísticas y hombres ilustres cordobeses del mundo de la enseñanza y de las artes en Antonio Jaén Morente

Aunque la fuente documental citada sabemos excede en tres años, la incluimos porque confirma algunos datos significativos de la investigación. Antonio Jaén Morente, enumera las figuras de Córdoba que destacan dentro del campo cultural, educativo y musical en este siglo. Las fuentes manejadas dejan constancia del resurgir artístico de la ciudad y de la aportación de hombres ilustres tales como Pedro de Alcántara García Navarro, Ángel Avilés y otros que pertenecen al ámbito educativo y musical.

1. Ensalza la figura del pedagogo cordobés *Pedro de Alcántara García Navarro* que más influencia ejerció en la *enseñanza* por sus características literarias y didácticas, y la del tratadista y didacta *Ángel Avilés*, crítico de arte y otros géneros como reseña en el siguiente texto; el paréntesis pertenece a la cita:

“Quiero anotar en la modestia de su vida dos maestros de escuela cordobeses. Uno, *Antonio Montero Nieto*, perfecto escritor didáctico para niños y comentarista sencillo de los Evangelios, y otro, *Miguel López Copé*, de una fuerza tan humana de maestro, tan adelantado a su tiempo, que hoy sería actual.

Claro que el sentido técnico de la Enseñanza tenía un representante en *Pedro de Alcántara García*, un cordobés que fuera de la ciudad llevaba un literato y un didáctico consigo.

En la segunda mitad del siglo XIX y primeros del XX han representado a Córdoba con dignidad de escritores, entre didácticos y tratadistas de arte, *Angel Avilés*, *Rafael Conde-Luque* (también profesor) y *Angel María de Barcia*”⁴².

2. Entre los *poetas* señala a *Antonio Fernández Grilo* (1845-1906) con sus obras: “*El Invierno*” y “*Las ermitas*” (la más popular). *Manuel Fernández Ruano* (1833-1888) que cultivó la poesía religiosa. *Julio Valdelomar* cultivó el cantar a Córdoba: “*A la Ruzafa*”, “*La puesta del Sol*” al igual que *Rafael e Ignacio García Lovera*.

⁴² JAÉN MORENTE, Antonio, *Op. Cit.*, pp. 237, 246.

3. La vida *literaria* se ve reflejada en la colección del *Almanaque del Diario de Córdoba* en el último tercio del siglo XIX y principios del XX, al igual que en *Córdoba contemporánea* de Rodolfo Gil que abarca los años de 1850 a 1900.

4. La vida *musical* de la ciudad queda recogida a través del recorrido histórico que realiza desde la música culta hasta la popular. La documentación sobre autores, críticos y estudiosos de la Música garantiza su conocimiento del tema. Antonio Jaén comienza por la aportación de los árabes señalando el origen y características típicamente andaluzas de las composiciones musicales hasta llegar al presente histórico. Asimismo, nombra a Rafael Mitjana (1918) musicólogo, investigador y diplomático malagueño, quien recopila *La Música en España* aportando numerosos datos sobre la Música y músicos de todos los tiempos. En unos breves apuntes describe la panorámica musical cordobesa:

- Faradji, técnico y tratadista, escribió la *Gran colección de tonos*, y Farabí autor de los *Elementos de la Música*. También señala los trabajos de Julián Rivera sobre la música árabe.
- D. Fernando de las Infantas, es el músico más notable nacido en 1534; dicho compositor interviene especialmente en la reforma del canto gregoriano, según cuenta su biógrafo Rafael Mitjana, quien señala que por estas razones debe aparecer entre las primeras figuras de los músicos de nuestro país. Indica también la fama que alcanzó la Capilla de música de la Catedral de Córdoba por sus profesores y organistas. Asimismo, deja constancia del estudio de investigación que realizó el Sr. Mitjana sobre *La Capilla de música de la Catedral de Córdoba en el siglo XVI*.
- La música de la segunda mitad del siglo XIX tuvo su mayor esplendor en dos figuras: Eduardo Lucena (1849-1893) y Cipriano Martínez Rücker (1861-1924), fundador y director del Conservatorio de Córdoba. En los primeros años del siglo XX destaca la figura del cordobés de adopción, Ramón Medina, cuya música permanece aún en la cultura del pueblo.

4.3.2. *La Música Popular en la provincia de Córdoba según Antonio Jaén Morente*

En torno a la Música popular, Antonio Jaén, da unas breves pinceladas respecto a los núcleos donde se producen los diferentes aires populares y sus características principales.

Señala tres zonas de la Provincia que son comarcas naturales, aportando cada una de ellas su sello musical a la ciudad como indica en el siguiente texto; las palabras entre paréntesis pertenecen a la cita.

“En la provincia afloran matices musicales singulares y muy bellos. Y al paisaje geográfico (...) “sierra”, “río”, “campiña”, acompaña otro auditivo, que también pertenece a la cultura y al sentimiento (...) de Córdoba y se prolonga después en las sierras del Sur (...) “la saeta” cordobesa. ¿No tiene una singularidad serena, doliente auténticamente, que la diferencia de todas las andaluzas? ¿Y los cantares de la Sierra? ¿Son una aportación venida con la Reconquista?. A veces parece que revive la montaña o que suena la nota riojana en las lindes de Navarra. ¿O es que se conservó aquí y no viene sino que va (fue) hacia el Norte? ¿Y en la campiña que, como el río, corre hacia Sevilla, o en el Sur serrano y áspero, que mira más a Granada, no hay motivos de *cantares fronterizos*?. Yo los llamaría así, recordando los romances que se han remansado en aquellas comarcas (...). El *enfardelar judíos* (siglo XV), publicado varias veces, la última por Rivera, me ha parecido oírlo en Iznajar en una melodía popular”⁴³.

Saetas, cantares, romances, jotillas, melodías populares; estilos que esbozan un basto panorama, apenas investigado, que abren nuevas líneas a futuros investigadores, dado que en nuestro trabajo, nos remitimos al marco educativo.

La vida cultural y artístico-musical de la ciudad sólo es una muestra de lo que acontece en el resto del país. En el contexto de la realidad educativa, política y social española, iremos encontrando las diferentes aportaciones metodológicas hasta describir el arco histórico del período señalado.

⁴³ JAÉN MORENTE, Antonio, *Op. Cit.*, pp. 264, 265.

**III. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA 1ª ETAPA (1823-1858):
DESCUBRIMIENTO**

5. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. SISTEMAS Y MÉTODOS

Los primeros pasos que se dan en España para el establecimiento de una educación sistematizada se sitúan en torno a 1834, fecha en la que los pedagogos de la época comienzan a elaborar teorías educativas. Según nuestros datos, el primer pedagogo que ofrece una reflexión sobre la Teoría y Práctica de la enseñanza es Pablo Montesino, al que le siguen otros, como Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, hacia los años 50 del siglo XIX.

La influencia de las corrientes pedagógicas, los movimientos sociales y la propia institucionalización de la enseñanza (Escuelas de Párvulos y Elemental), llegados de Francia y Centroeuropa, se empiezan a notar en la sociedad española del momento. El movimiento que se crea en Europa a favor de las Escuelas de Párvulos repercute en España. A propuesta del ministro D. José Moscoso de Altamira, se promulga el Decreto regulando dichas enseñanzas el 31 de agosto de 1834; para ello, se constituye una Comisión central que organice el plan general de Instrucción Primaria. En dicha Comisión participa D. Pablo Montesino, que junto a otros jóvenes, viajan previamente a Londres para conocer el sistema de estudios de la Escuela Normal y los modelos de enseñanza de las Escuelas de Párvulos de Owen y Buchanan a fin de implantarlas en nuestro país.

Las sucesivas leyes de 1836 y 1838, impulsadas por D. Antonio Gil de Zárate (encargado de la Dirección de estudios y posteriormente Director general de Instrucción Pública) dinamizarán la enseñanza en nuestro país, a pesar de la carencia de modelo práctico, precariedad económica y situación política de guerras. En este marco, destacamos el incipiente posicionamiento de la Música; en la Ley de Instrucción de 1838 ya se refleja la enseñanza del Canto en las Escuelas de Párvulos.

5.1. Teoría y Práctica de la enseñanza en los Tratados pedagógicos

A lo largo del siglo, los pedagogos españoles plantean modelos de enseñanza basados en la pedagogía de Comenio, Pestalozzi y Froebel, lo que genera la aplicación de métodos intuitivos y sensoriales,

que combinan a su vez con teorías y aplicaciones racionalistas de la enseñanza. Consecuentemente, la Teoría y Práctica de la enseñanza conjugan ambas tendencias, planteando una educación que abarca la formación de los sentidos, el adiestramiento de la mente, la formación de la voluntad y de la conciencia moral.

En función de estos principios se afirma que la Teoría debe ir unida a la Práctica, dada la convicción de que no pueden dissociarse porque se complementan. De ahí, que los Tratados de la época, tengan una parte dedicada a los Sistemas y Métodos de enseñanza (Teoría), y otra, en la que describen cada una de las materias de enseñanza, el sistema escolar, características de los niños y de los maestros (Práctica).

El debate que se establece entre la concepción de antigua y nueva escuela encierra también el planteamiento pedagógico de ambos modelos. Los rasgos que las definen empiezan a señalar las fronteras entre ambas, a pesar de la masificación escolar, carencia de modelos educativos institucionales, falta de formación en el profesorado y precariedad de recursos económicos.

Aunque la asistencia escolar es prácticamente inexistente en los inicios de este siglo, los sistemas de enseñanza que se crean a partir de los postulados anteriores, requieren la búsqueda de Sistemas que hagan viable el paso de la enseñanza particular a la enseñanza colectiva. El Sistema de enseñanza simultánea resuelve dicha problemática.

El abundante material documental pedagógico que hemos encontrado en los Fondos antiguos de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, antigua Escuela Normal Elemental de Maestros de Córdoba desde 1837, va a contribuir a la realización del estudio de la realidad educativa, y de los Métodos y Sistemas de enseñanza que se aplican en este siglo. Lo hemos situado dentro de un horizonte óptimo que no siempre coincide con la realidad práctica.

5.2. Los Métodos de enseñanza en Avendaño y Carderera

Los estudios que recogen Joaquín Avendaño y Mariano Carderera (Inspectores Generales de Instrucción Primaria del Reino) en su obra *Curso Elemental de Pedagogía*, 2^a edición 1852, presentan los

contenidos fundamentales que debe asimilar el futuro docente (A. D. N^o 7).

En la primera parte, se aborda el Objeto de la Educación, descendiendo después a cuestiones particulares como la formación de la sensibilidad, el desarrollo intelectual, moral y físico. En la segunda, se plantea el tema desde el punto de vista de la “Instrucción”, incluyendo los Métodos y Sistemas de enseñanza, en los que hemos podido apreciar la influencia de las teorías pedagógicas del momento. Realizan un recorrido por los procedimientos más adecuados que se aplican en cada ramo de enseñanza, sistema de enseñanza simultáneo o mutuo de las escuelas, organización del tiempo y del trabajo, y lo referente a premios y castigos. Presentan también la Instrucción Primaria conforme a la Ley vigente y las reformas que se introducen durante el año 1849. Asimismo, analizan el funcionamiento de las Escuelas Normales, estudios que abarca la carrera del magisterio y acerca de los deberes del Maestro; en fin, todos aquellos aspectos que encierra la Teoría y Práctica de la enseñanza.

Recogiendo el pensamiento de ambos autores, destacamos en primer lugar, lo que entienden sobre la ciencia pedagógica y en segundo lugar, su concepción sobre los Sistemas y Métodos de enseñanza para situar los métodos de enseñanza musical que se presentan en esta etapa del trabajo.

Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, definen la Pedagogía como la ciencia que comprende la teoría de educar y enseñar. La palabra clave de esta ciencia gira en torno al término educación que la definen como la acción de conducir, dirigir, formar e instruir al hombre; destacan su carácter integrador⁴⁴. A ella se llega después de desarrollar en el niño sus capacidades físicas, intelectuales, morales y sensoriales; es decir, comprende todos los aspectos de la persona.

Con respecto a los Métodos y Sistemas de enseñanza presentan un amplio espectro, enunciando todos los que se reconocen en el terreno pedagógico del momento; sin embargo para nuestro trabajo sólo nos detendremos en aquellos que se relacionan con los Métodos de enseñanza musical. En los documentos analizados, hemos visto una clara

⁴⁴ Cfr. AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano, (1852) 2^a edic.: *Curso Elemental de Pedagogía*, Imprenta de A. Vicente, Madrid.

referencia a los Métodos intuitivos y el Método de enseñanza mutua que responde al Sistema simultáneo de enseñanza propio de la época.

5.2.1. El Método intuitivo

Los pedagogos Avendaño y Carderera apuestan por el método intuitivo en contraposición a los métodos mecánicos en uso. El método intuitivo se basa en las teorías y enseñanzas de Rousseau, Pestalozzi, y posteriormente Froebel, padres de “la cultura de los sentidos”, como también se verá reflejado en otros pedagogos, antecesores de la Escuela Nueva. Para Pestalozzi, “la intuición es la fuente de todos nuestros conocimientos”. Las palabras en cursiva del siguiente texto corresponden a la cita. En su concepto de Método afirman que:

“El método empleado en las escuelas primarias debe apoyarse, en formas sensibles, en comparaciones, ejemplos ó imágenes, dando, digámoslo así, un cuerpo al pensamiento.

La excelencia de este requisito, que no es otro que el principio de *intuición* recomendado por Pestalozzi y otros profesores eminentes, se recomienda por sí mismo. Los sentidos son las puertas por donde entran la mayoría de nuestros conocimientos. Nada pues más natural que seguir en la escuela el sistema de la naturaleza. La vista del objeto es el medio más poderoso para formar su idea completa y distinta. A falta del objeto real puede emplearse su imagen, ó bien la presencia de otro objeto semejante. (...) La intuición es un gran principio que acostumbra al niño á la observación y á ver el objeto de frente. El uso de grabados y láminas es un auxiliar que á falta del objeto puede servir para conservar este principio, admirablemente aplicado en las escuelas primarias”⁴⁵.

La observación de los objetos y de la realidad es la base de la metodología intuitiva. El niño conoce, reflexiona y memoriza aquello que se presenta de forma sensitiva y sigue un proceso gradual –como círculos concéntricos- que va de lo global a lo concreto, de lo sencillo a lo complejo.

En las diferentes materias, se aplica el Método intuitivo dado que desarrolla las capacidades intelectuales y también los sentimientos. En este sentido, Carderera afirma, en el documento que inmediatamente presentamos, que en el caso de la Gramática (podríamos decir también en la Música) los ejercicios de observación y reflexión sobre los objetos

⁴⁵ AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano, *Op. Cit.*, pp. 178-179.

(procedimientos intuitivos) no dan a conocer las reglas pero inciden en el proceso intelectual del niño. Por esta razón, el contenido se presenta gradualmente (círculos concéntricos) a medida que avanza la edad, lo que le permite comparar y juzgar hasta hacerse una idea completa del concepto⁴⁶.

5.2.2. Método de enseñanza mutua. Sistema simultáneo

El paso de la enseñanza particular a la enseñanza colectiva, toda vez que se institucionaliza el sistema educativo, requiere nuevas fórmulas. Siguiendo la tradición de los países europeos, el Método de enseñanza mutua y Sistema simultáneo, surgen en España para paliar las deficiencias educativas derivadas de la masificación escolar y el escaso número de maestros en las escuelas Unitarias. A lo largo de la historia de la educación, dentro de la cultura occidental, dichos sistemas se remontan a siglos anteriores, incluso a China e India desde tiempos remotos. A finales del siglo XVIII y principios del XIX, se extienden por Francia e Inglaterra, apareciendo las primeras cuestiones sobre las ventajas e inconvenientes del mismo.

En el Sistema de enseñanza mutua, el maestro se ayuda de los alumnos mayores, alumnos aventajados llamados *instructores*, preparados previamente por el maestro y siempre supervisados por la autoridad del mismo. Dicho funcionamiento se adopta para colaborar en su tarea, dado el número tan elevado de alumnos que asisten a este tipo de escuelas. Carderera expone las tesis de los diferentes sistemas de enseñanza en su Diccionario de Educación, Tomo II y III (AA. DD. N° 8 y 9).

El Sistema de enseñanza simultánea, consiste en la enseñanza que imparte un único maestro atendiendo a todos los niños de forma directa, organizados por secciones. Ambos sistemas, permiten arbitrar un modo de formación colectiva, que dada la escasez de recursos, garantiza un aprendizaje general en las principales materias. A través de estos sistemas de enseñanza, entendemos que el Canto escolar responde a la fórmula ideal para llevar a cabo una enseñanza colectiva que facilita el aprendizaje musical.

⁴⁶ Cfr. CARDERERA, Mariano, (1855): *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, Tomo II, Imprenta de A. Vicente, Madrid.

Cuando Mariano Carderera aborda el término enseñanza de la Música, en el Diccionario de Educación (Tomo III), contempla su enseñanza desde ambos sistemas. En la práctica vocal que se realiza en la escuela Primaria, el maestro trabaja las lecciones de Canto de forma colectiva. Los planteamientos educativos y metodológicos que suscribe para la materia coinciden con los que reflejan diferentes autores contrastados: el canto es una actividad espontánea del niño que conlleva la educación del oído, el cuidado del timbre de voz y entonación, pasando posteriormente –cuando sea posible- al estudio de las escalas y solfeo, durante media hora cada día.

5.3. La Instrucción Pública en España. Enseñanza de Párvulos

Las Escuelas de Párvulos de todo el mundo van adoptando la fisonomía de verdaderos institutos de educación a partir de 1835. Dichas escuelas son centros en los que se cultivan todas las facultades de la infancia; representan el primer grado de la educación pública y a ella concurren los niños pequeños, entre seis o siete años. Se clasifican de forma diferente en función del método que las rige y de la edad de los niños; esta clasificación se mantiene igual tanto en España como en otros países de Europa.

5.3.1. Orígenes de las Escuelas de Párvulos

Para encontrar los orígenes de estas escuelas tenemos que remontarnos a las *Dame-schools* de Inglaterra en el siglo XVIII, pero será en Francia donde se consolidan como Institución en 1769 con las denominadas *escuelas maternas*. Inicialmente, estos centros tienen un carácter asistencial y se crean para suplir a las familias que no pueden cuidar y atender a sus hijos, como es el caso de los *Crèches y Gardiennes*.

Con la explosión de la revolución industrial, el fabricante inglés Robert Owen (1771-1858) crea en sus inicios escuelas maternas para atender a los hijos de los trabajadores de las fábricas que pronto se convierten en verdaderos centros educativos y se propagan rápidamente por Europa y América. Estas escuelas dan origen a las *Salas de asilo* de Francia que comienzan en 1771 bajo el nombre de *Ecoles á tricoter*. Las primeras Salas de asilo se fundan en Bau de la Roche (Vosges) por el excelente pastor Oberlin que trabaja con los

procedimientos intuitivos de Comenio, ayudado por mujeres formadas, llamadas *conductoras de la infancia*. Las *Salas de Asilo* se extienden por Bélgica e Italia transformándose posteriormente en los *Jardines de la infancia* o *Kindergarten* de Froebel en Alemania en 1840, aunque su método lo inicia en la misma escuela de Blankenburgo en 1837. En España estas escuelas se llaman en sus orígenes *Escuelas de Amigas*.

La idea de que la educación debe comenzar en edades tempranas, antes de la que habitualmente acuden los niños a las escuelas Elementales, ya se empieza a considerar también en España a principios del siglo XIX; así lo hace constar Pablo Montesino⁴⁷.

En nuestro país se comienza a satisfacer esta exigencia con la *Amiga* (señora cuyo nombre adopta la escuela) que por una módica cantidad cuida a los niños de las familias que tienen que abandonarlos durante las horas del trabajo; para tal fin, esta “señora” reúne a los niños en su casa, enseñándoles de paso ciertas oraciones, calceta y labores a las niñas; orígenes que coinciden con las escuelas guardianas de Bélgica y las Salas Asilo de Francia.

5.3.2. La Legislación española a través de las fuentes

Para presentar el arco histórico de la evolución de la Legislación de las Escuelas de Párvulos y de la Escuela Elemental de esta etapa nos hemos servido de una fuente secundaria, aunque muy próxima en el tiempo que se estudia. Se trata de la obra de D. Antonio Gil de Zárate, Director general de Instrucción Pública, denominada *De la Instrucción Pública en España*, Tomo I, localizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba. En este manual excepcional, se recoge la trayectoria de la enseñanza hasta 1857, siendo a su vez un referente para los pedagogos del siglo. En el segundo tomo desarrolla la enseñanza Secundaria y Universitaria, y en el tercero, las titulaciones superiores, también publicadas en 1855 (AA. DD. Nº 10 y 11).

En la descripción que realiza D. Antonio Gil de Zárate sobre el sistema educativo comienza diciendo que la enseñanza de primeras letras, en sus inicios se regía por las <ordenanzas del Consejo de Castilla

⁴⁷ Cfr. MONTESINO, Pablo, (1850) 2ª edic.: *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid.

y Reales Cédulas de los monarcas, se autoriza la primera Corporación, bajo el título de Hermandad de San Casiano>. En este período, se incrementa el número de escuelas públicas que están a cargo exclusivo de los Ayuntamientos hasta que sobrevino un período de completa decadencia que termina en el plan de 1825. El plan de 1836, deja libertad a la enseñanza privada. Con el cambio político se renueva la Ley de Instrucción Primaria el 21 de Julio de 1838 y Reglamento de 1839 donde se acomete la más completa y fecunda reforma. En el siguiente texto, Antonio Gil de Zárate realza la importancia de la educación en todos lo tramos.

“Entre los preceptos más eficaces (...) su aumento y propagación forzosa á todos los pueblos, aún los de más corto vecindario, resaltan los acertados medios. (...) Una sencilla clasificación de escuelas, por la de la instrucción que en ellas se había de facilitar, abarcaba en corto número de grados, desde la conveniente á la más humilde aldea, hasta la necesaria en las grandes poblaciones, abriendo paso á la creación de la Escuela Normal Central del Reino”⁴⁸.

Asimismo, señala que por estos años se arbitran disposiciones sobre los maestros, condiciones para el ejercicio de la enseñanza privada y escuelas de Párvulos y Adultos; todo ello, junto a la creación de la Escuela Normal Central de Madrid, da lugar a la apertura de las Escuelas Normales de Provincia.

La segunda fuente que hemos manejado, el Manual de Montesino *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*, aporta numerosos datos acerca de cómo se va configurando dicha enseñanza (A. D. N^o 12).

En los inicios del siglo XIX, se crea en Europa un amplio movimiento social en favor de las escuelas de Párvulos que tuvo enormes resonancias en España. El Decreto de 31 de agosto de 1834 es una prueba de ello. A propuesta del ministro, se crea una Comisión central, en la que participa Pablo Montesino para establecer un plan general de Instrucción Primaria.

Esta tentativa no dio resultados como tampoco lo dio la Real Orden publicada en 22 de agosto de 1836. Las múltiples dificultades sociales y políticas no permitieron abrir ninguna escuela de Párvulos en

⁴⁸ GIL DE ZÁRATE, Antonio, (1855): *De la Instrucción Pública en España*, Tomo I, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, Madrid, p. 169.

el país, permaneciendo las Escuelas de *Amigas* como única oferta. En 1838 la Institución de Párvulos recibe un nuevo impulso; se crea un movimiento de opinión pública. Se genera a raíz de las charlas y conferencias que imparten D. Ramón de Lasagra y D. Ramón Mesonero Romanos en el *Seminario Pintoresco* y en el Ateneo de Madrid, donde se habla de la necesidad y utilidad de dichas escuelas.

Por consejo de D. Antonio Gil de Zárate, encargado de la Dirección de estudios, se expide la Real Orden de 24 de mayo de 1838 en la que se solicita a la Sociedad Económica Matritense que cree una Asociación (por medio de suscripciones voluntarias) con el fin de abrir en Madrid una o más escuelas de Párvulos para la educación del pueblo. El presidente fue el duque de Gor y Pablo Montesino, uno de sus miembros más activos. En la Junta de agosto de 1839, la Sociedad acordó dar el nombre de *Virio* a la primera escuela de Párvulos, un diplomático español que donó una gran cantidad de dinero para esta causa. La segunda, llevó el nombre de Pablo Montesino, dada la extraordinaria labor que desempeñó en estas escuelas como lo reconoce el Sr. Cossío, director del Museo Pedagógico Nacional. Esta Sociedad se hizo cargo de dichas escuelas hasta 1850, año en que se disolvió por la penuria económica, asumiéndolas el Ayuntamiento de Madrid, quedando la escuela de Virio a cargo del Gobierno.

Una vez arraigada en nuestro país la Institución escolar de Párvulos, el Gobierno va prestándole atención lentamente, careciendo de adecuada orientación pedagógica. Así lo prueban las primeras resoluciones. El 11 de enero de 1853 se dicta una Real orden en la que se regula la provisión de plazas y los exámenes de acceso para los cuales se exigen unos conocimientos muy básicos.

La Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 (conocida como la Ley Moyano, al ser refrendada por el Ministro de Fomento D. Claudio Moyano Samaniego) que dio un gran impulso a la Enseñanza Primaria, no estableció terminantemente la obligación de crear y sostener las Escuelas de Párvulos. Contempla su creación, solo para las capitales de provincia y pueblos de más de 10.000 habitantes. En lo que respecta a la preparación pedagógica de los maestros tampoco es muy exigente: se puede acceder sin estudios previos, adjuntando un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la Junta local. Resoluciones posteriores, vuelven a retomar la orden de 1853, remediando en parte las deficiencias de la Ley. Gracias a las

enseñanzas prácticas que realizan los Maestros y Maestras en la Escuela Normal de Virio, se van formando los maestros de Párvulos.

La figura de D. Gil de Zárate y sus aportaciones a la Instrucción Primaria son elogiadas por los pedagogos de la época. D. Francisco Merino Ballesteros, Inspector General de Instrucción Primaria, dedica la traducción de uno de sus Manuales para Maestros *El Maestro de Primeras Letras* al Excmo. Sr. D. Antonio Gil de Zárate por su labor en la reforma de la educación Primaria como se recoge en el siguiente texto:

“El adjunto libro, primero de la *Biblioteca económica de educación y enseñanza* que he ofrecido al público, para secundar la importante reforma en este ramo llevada á cabo mediante los generosos sentimientos que á V. animan y sus diligentes esfuerzos, debe ser un tributo, aunque corto, que yo le rinda, estimando como el que mas el señalado bien que la educación primaria le ha merecido”⁴⁹.

Otros pedagogos de la segunda mitad del siglo, no solo exaltan la figura de Gil de Zárate sino que vuelven a estudiar su publicación *De la Instrucción Pública en España* (1855) para profundizar en la Legislación y en los diferentes aspectos de la enseñanza. Tal es el caso de Pedro de Alcántara García Navarro, que años después, hace referencia a la persona y obra de D. Antonio Gil de Zárate. Recogemos algunas resonancias en las que reconoce la influencia que ejerció dicho autor para llevar a cabo la institucionalización de las escuelas de Párvulos y el desarrollo de la Enseñanza Elemental.

"Se logró interesar en la empresa a las personas que más influencia ejercían entonces en los negocios públicos. Entre estas personas figuraba D. Antonio Gil de Zárate, encargado a la sazón de la Dirección de estudios. D. Antonio Gil de Zárate es, indudablemente, una de las personas que por su posición y estudios más influyeron en los destinos de la enseñanza patria, como que tuvo parte muy principal en su organización y desarrollo. Posteriormente al cargo indicado, desempeñó la Dirección general de Instrucción pública: desde 13 de mayo de 1846 hasta 18 de febrero de 1847, en el Ministerio de la Gobernación; desde esta fecha hasta 20 de octubre de 1851, en el de Comercio, Instrucción y Obras públicas, y desde ésta hasta 12 de noviembre del mismo año, en que fué suprimida, en el de Gracia y Justicia.- Recordemos que Gil de Zárate, que se distinguió como

⁴⁹ MERINO BALLESTEROS, Francisco, (1851): “El Maestro de Primeras Letras”, en *Curso Elemental de Pedagogía* de J. Avendaño y M. Carderera, (1852, 2^a edic.), Imprenta de A. Vicente, Madrid, Prólogo.

literato, es el autor de la obra que antes hemos citado y a que siempre tendrán que acudir cuantos deseen estudiar la organización y las vicisitudes de nuestra enseñanza pública, desde sus comienzos hasta poco antes de la ley de 1857, a saber: *De la instrucción pública en España.*- Madrid, imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855.- Tres volúmenes en 4^o⁵⁰.

En el *Diario de Córdoba* (del 13 al 20 de septiembre de 1857) se publica la Ley de Instrucción Pública, recogida a su vez de la editada en La Gaceta de Madrid (A.D. N^o 13).

Sin entrar en el análisis de dicho documento, lo anexionamos sólo como un dato más, suficientemente ilustrativo. La recopilación de dicha Ley en la prensa local, durante una semana, nos habla de la importancia de la misma y del interés social que despierta. El enunciado de todos y cada uno de los artículos se ve reflejado con absoluta fidelidad.

Finalmente, la recogida de dichas fuentes y el estudio de otras posteriores nos han conducido a las fuentes originarias; a través de ellas, hemos podido localizar datos sobre los orígenes y sobre el creador de las Escuelas de Párvulos en España: Pablo Montesino. Pedro de Alcántara García Navarro, en las últimas décadas del siglo, hace referencia constante a este autor.

5.4. El Manual para los Maestros de Párvulos de Pablo Montesino (1850)

El impulso que recibió la enseñanza de los Párvulos tuvo enormes repercusiones en el campo de la preparación de los maestros a pesar de las carencias legislativas. La función formativa que ejerció la Sociedad Matritense con la creación de la Escuela Normal de Virio de Madrid, se extiende a otras ciudades por Real orden de 24 de mayo de 1838.

La Escuela Normal de Párvulos de Virio fue modelo en los primeros años del siglo con métodos de enseñanza intuitiva, impulsada por la pedagogía del ilustre Pablo Montesino, al que se considera el

⁵⁰ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1913) 4^a edic: *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos según el Método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel*, Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid, p. 327.

precursor de la pedagogía moderna en España. Se había nutrido de las ideas pedagógicas de Rousseau, Basedow, Pestalozzi y Froebel preconizando una pedagogía integral con métodos y procedimientos activos. Por ello no es de extrañar que el primer Manual que aparece en España destinado a los Maestros se deba a Pablo Montesino y es en esta obra donde más se revela su caudal pedagógico, según afirma posteriormente Pedro de Alcántara García Navarro.

El *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*, publicado en su primera edición en 1840, ha sido localizado en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de Madrid. La edición que hemos manejado ha sido la segunda, editada en 1850, al año de su muerte; circunstancia que nos permite apreciar mejor si cabe, la personalidad de este pedagogo. En la *Advertencia sobre la segunda edición* se deja constancia de la pérdida que supone para España y para la educación la muerte de Pablo Montesino⁵¹ (A.D. N^o 12).

El *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos* lo escribió por encargo de la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo*, dada su experiencia y contacto con diferentes modelos de escuelas de Párvulos en sus viajes por Europa. En ella expone la filosofía que encierra la educación de los pequeños y la práctica pedagógica; incluye métodos, materiales y organización de las escuelas para orientar a cuantos están encargados de la educación: madres, maestros, fundadores y directores a fin de que procedan con el debido conocimiento.

Con respecto al Canto hemos de destacar un dato de especial relevancia; en el Apéndice de su obra anexiona treinta y cuatro Canciones (sin partitura) para las Escuelas de Párvulos, en cuyos temas se canta a Dios, a las flores, al amor entre padres e hijos, a la creación, al sol, a la lluvia, a la casa y a la escuela. En una nota del autor, indica que las canciones enumeradas entre la 4 y la 14, *son imitaciones de otras inglesas que tienen el mismo objeto*. Todas ellas, están editadas por el Excmo. Sr. D. Francisco Martínez de la Rosa, Librero de los niños; algunas de estas canciones y otras sobre el Abecedario, Letras directas e Inversas, Tabla de contar, Tabla de sumar y Tabla de Multiplicar (diecisiete en total) están en partitura y corresponden a D. José Bonilla,

⁵¹ Cfr. MONTESINO, Pablo, *Op. Cit.*, p. IX.

Maestro de la Escuela Normal de Párvulos y a D. Mariano Ledesma, profesor de la Sección de Escuelas⁵².

Las fuentes posteriores que hemos manejado, especialmente la de Pedro de Alcántara García, señala que el *Manual para los Maestros de Párvulos* de Montesino no fue todo lo reconocido y aprovechado en su momento. Como dato curioso señala que cuando más se empieza a hablar en España de este Manual es cuando se da a conocer a nivel oficial las doctrinas y el método de Froebel, hechos que se producen tardíamente entre 1874 y 1876. El hallazgo de una obra tan significativa nos lleva a presentar detenidamente al autor y los aspectos pedagógicos más relevantes.

5.4.1. Datos biográficos de Pablo Montesino (1781-1849)

Montesino es el hombre que puso en marcha e impulsó la institución de la Escuela de Párvulos y Jardines de la Infancia en España. Nació en Fuente del Carnero (Zamora). En la Universidad de Valladolid hizo sus primeros estudios que prolongó en Salamanca siendo uno de los alumnos más destacados. Allí realizó el grado de bachiller en Filosofía (1800), en Medicina (1803) y el de licenciado de esa Facultad (1806) ejerciendo después como médico en distintas instituciones. En Extremadura, fue elegido Diputado a Cortes en 1822 por sus ideas liberales y honradez personal. Como consecuencia de su compromiso en la política tuvo que salir del país. Primero emigró a Londres y después a la isla de Jersey, abandonando su carrera política apenas iniciada; circunstancias que explican lo accidentado de su vida en sus distintas vertientes como médico, político, filántropo y pedagogo.

En palabras de Montesino, la época de crisis general que se da entre los dos siglos, es la etapa en la que se acrisolan las soluciones e ideales que animan a Europa durante la Edad Moderna y comienzan los planteamientos que van a formar el tejido de la Historia Contemporánea⁵³. En su destierro aprendió a valorar el verdadero poder de los pueblos, por eso redobló su empeño en potenciar la Instrucción Pública y particularmente la Educación Popular. Tras la muerte de Fernando VII y los decretos de amnistía, pudo volver a

⁵² Ibid., p. 208.

⁵³ Ibid., p. 221.

España dedicándose por completo a mejorar la educación del país mediante la difusión y mejora de la Instrucción Pública, especialmente de la Enseñanza Primaria.

A él se atribuye el decreto de 31 de agosto de 1834; en los sucesivos años (hasta 1839) participa en las Comisiones, instituciones y espacios en los que se debate y propone las reformas que necesita la enseñanza nacional para elevar la prosperidad y la cultura del país. A él se debe la mayoría de los trabajos realizados, así como la creación, en parte, de la Escuela Normal Central de Maestros (1839) de la que fue su primer director; cargo que desempeñó gratuitamente y compatibilizó con la Dirección de la enseñanza Primaria como lo consigna Pedro de Alcántara García Navarro.

"Desde 1835 estuvo Montesino al frente de la enseñanza primaria. Al crearse la Dirección de Instrucción pública en 1836, fue nombrado uno de los directores, cargo que con este nombre, y más tarde con el de consejero, desempeñó hasta su muerte. Desde ese último año hasta 1843 fue, además, administrador de la Imprenta Nacional"⁵⁴.

Su empeño por difundir la cultura en el pueblo y los numerosos cargos que asumió dan prueba del perfil de este insigne hombre y de su implicación en la pedagogía española.

5.4.2. Obra pedagógica

La base del pensamiento educativo de Pablo Montesino se encuentra en el conocimiento profundo que tiene sobre los estudios de los pedagogos más renombrados de esta época: Rousseau, Basedow y principalmente de Pestalozzi. Se acercó al método Froebel, gracias a la difusión que alcanzó la pedagogía y las escuelas de la Infancia en Alemania y Europa en las primeras décadas del siglo. Por su extraordinaria preparación y experiencia se le ha considerado el precursor de la pedagogía moderna en España. Para Pedro de Alcántara García Navarro es el portaestandarte de la escuela genuinamente educativa, impregnada de los métodos activos y de los procedimientos froebelianos.

Entre sus principios educativos, Montesino preconiza la cultura integral de la persona señalando las fronteras entre educación y

⁵⁴ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos...*, p. 232.

enseñanza. Para este pedagogo la enseñanza debe ser real en lugar de verbal y para que sea eficaz debe cultivar, además de las facultades intelectuales (y antes que éstas), señala el autor, las físicas y morales del educando.

En otros escritos, deja también reflejadas sus ideas pedagógicas. En fechas anteriores al *Manual para Maestros* publica un Folleto titulado *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media y la superior o de Universidad* (1836) donde expone la mayoría de sus puntos de vista sobre la pedagogía y cuantiosos datos sobre la Instrucción pública. Pero donde vuelca la mayor parte de los escritos pedagógicos con aplicación a la primera enseñanza y su problemática, es en el *Boletín de Instrucción Pública*, que dirige y redacta por encargo del Gobierno desde su aparición. En los nueve tomos que forman la colección (1841-1849) se encuentran numerosos artículos sobre la enseñanza.

Montesino deja inéditas varias obras. En la titulada *Las noches de un emigrado*, expone aspectos relativos a las ciencias naturales y otros asuntos educativos: viajes, condición moral y social del hombre en otros pueblos así como interesantes observaciones pedagógicas y consideraciones sociales. El Sr. Sama (sic) da a conocer el prólogo de *Las noches de un emigrado* y un fragmento de la obra que versa sobre la educación de la mujer en su libro *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*; la preocupación de Pablo Montesino por la formación de la mujer queda patente en esta obra. No sale a la luz *Pedagogía y sistemas y métodos de enseñanza* aunque su hijo, y posteriormente el mismo García Navarro, lo intentaran.

También se debe a Montesino la dirección de la traducción del inglés de un libro muy en boga en ese momento: *Lecciones sobre objetos destinados para los niños de cinco a ocho años* de C. Mayo, que a indicación suya realizó su hijo D. Cipriano; la edición del libro se hace en 1849, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos.- Librería de los Sucesores de Hernando.

En el *Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia* (10 de marzo de 1850) -un año después de su muerte-, se publica una biografía de Montesino que se inserta en la segunda edición del *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. En ella se destaca su talante personal y su aportación a la enseñanza. De él se dice que trajo a España los adelantos de otros países, luchando continuamente con los obstáculos de la

inercia y los abusos de muchos contemporáneos. Sin embargo, en el último tercio de su vida tuvo la satisfacción de encontrar una cooperación continuada por parte del Gobierno y de un círculo de personas, interesadas por el fomento de institutos benéficos.

Posteriormente, García Navarro realiza el perfil de Pablo Montesino, tomando como fuentes el propio Manual de Montesino, las notas de prensa del momento y las aportaciones del Pedagogo Carderera, al que también reseña. La cita y los paréntesis aparecen en el texto.

"Tal es el fundador en España de las escuelas de párvulos. Como Comenio, como Oberlín, como Cochin, era de la raza de los educadores: además de que toda su obra fué genuina, eminentemente educativa, se hizo maestro de los maestros de la niñez, a los cuales enseñó, dirigió, orientó por sí mismo y con gran provecho, a juzgar por los resultados. En toda su obra de reforma de la primera enseñanza se percibe claramente que este sabio, tan laborioso como modesto, miraba hacia dentro y profundizaba porque veía hondo. Como ha acontecido siempre a cuantos como él han trabajado en reformas, en el mejoramiento de sus semejantes, experimentó Montesino contrariedades, disgustos e ingratitudes: según afirma Carderera () *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*.- Tercera edición. Tomo IV, una Corporación de maestros de Madrid se esforzaba por zaherir su esclarecida reputación. Empeño tan vano como menguado: sus mismos contemporáneos honraron en vida al preclaro maestro cual se ha honrado a pocos de su clase, escuchando con admiración sus enseñanzas y pregonando por todas partes sus doctrinas y virtudes. La posteridad ha sancionado por modo elocuente tal homenaje"⁵⁵.

Palabras que realzan la figura de un hombre que tanto impulsó la Instrucción pública con métodos y procedimientos absolutamente renovadores para España en un contexto sociopolítico y cultural complejo. La referencia a fuentes posteriores, recabadas entre 1874 y 1878, confirman la veracidad de los datos.

⁵⁵ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Manual Teórico-Práctico de Educacion de Párvulos...*, p. 334.

5.4.3. Análisis del Manual de Montesino

El contenido del *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos* es tan amplio que sólo nos limitaremos a destacar los apartados que hacen referencia a los aspectos pedagógicos del Canto y de la Música, así como otros datos pedagógicos de interés.

En la *primera parte* del Manual se habla del origen de las Escuelas de Párvulos en España y en diferentes países de Europa, datos que serán de nuevo retomados por otros autores en las últimas décadas del siglo. Montesino señala que la finalidad de estas escuelas es atender a las *clases pobres*. Aunque la atención a las clases populares era una necesidad sentida, él es el que afirma que la educación debe comenzar lo antes posible aplicando métodos adecuados a su edad como sugiere en el siguiente texto:

“Era ya sentida la necesidad de que la educación de las clases pobres comenzase temprano ó en menor edad que la ordinaria á que concurren ahora á las escuelas comunes; (...) de que la enseñanza fuese mas efectiva en la esencia y en el modo, y de que en la instrucción dada á las clases referidas se comprendiese el trabajo material proporcionado á la edad, progresivo y agradable”.⁵⁶

En cuanto a la preparación de los maestros, revaloriza el papel de la mujer frente a la educación de los más pequeños y subraya la necesidad de prepararlos para que accedan mejor y más preparados a la Escuela Elemental. Por ello insiste en la formación Teórico-Práctica de los Maestros y Maestras que deben ocupar dichas escuelas. Solicita a la Sociedad Matritense que los aspirantes a ocupar las Escuelas, además de superar el examen de conocimientos, deben enfrentarse a clases prácticas delante de los Inspectores, para que comprueben el grado de implicación pedagógica con los niños. También sugiere a esta entidad que los maestros viajen a Londres dos o tres meses para ver el funcionamiento de sus centros. Pero en España no se puede esperar tanto tiempo para capacitar al profesorado y poner en marcha las escuelas. Para compensar esta deficiencia, propone un perfil del profesor que se ajuste, al menos, al ideal pedagógico con el que sueña: profesores jóvenes, activos, con energía, agradables y bondadosos con los niños que puedan abordar con éxito el ejercicio de su profesión.

⁵⁶ MONTESINO, Pablo, *Op. Cit.*, p. 1.

Con relación al **área de música** realiza una serie de observaciones al profesorado que por su relevancia queremos poner de manifiesto. Subraya el papel de la Música como uno de los medios más eficaces para la formación integral del niño. Confirma la necesidad del canto como una de las actividades principales de los niños de estas escuelas. Para abordar con éxito esta enseñanza, demanda un profesorado capacitado en música subrayando algunos aspectos; ideas que presentamos de forma esquemática.

1. Les exige sólida formación y que *tengan algunas nociones de música, oído músico y mediana voz*, ya que el canto será una actividad continua en las escuelas y uno de los principales medios de educación; así lo demuestra la enseñanza elemental de este arte en las escuelas Elementales de Alemania, Suiza y de otros países.

2. La enseñanza básica del arte de la música para los niños de estas edades es un medio para desarrollar sus capacidades de forma integral; promueve a la vez la felicidad individual y general, objeto final de la educación. En las escuelas de Párvulos no se enseñan los tecnicismos de la Música.

3. El canto será una actividad constante en las Escuelas de Párvulos; proporciona placer, desarrolla los afectos, desarrolla la voz y el oído y a través de ella se difunde la canción popular. Ideas que expresa en el siguiente texto:

“También convendrá que tengan algunas nociones de la música; y por lo menos es indispensable que tengan oído músico y mediana voz. El cántico es un ejercicio repetido á todas horas en las escuelas de párvulos, y es uno de los principales medios de educación en ellas. La influencia moral de la música contribuye á dulcificar las costumbres y extender la civilización. La enseñanza elemental de este arte, como medio de mejorar el gusto, elevar el carácter moral del pueblo y promover, de este modo la felicidad individual y general, objeto final de la educación, se ha adoptado desde principios de este siglo en las escuelas elementales de Alemania, de Suiza y otros países. (...) En las escuelas de párvulos no se enseña formalmente la música; pero se saca gran partido del cántico para proporcionar á los niños este placer puro de que gustan mucho, y desarrollar los afectos, al mismo tiempo que se ejercitan los órganos de la voz y del oído, y se mejora el gusto y se propagan las buenas canciones nacionales”⁵⁷.

⁵⁷ Ibid., pp. 40-41.

Haciendo un análisis de la propuesta educativa de Montesino sobre el canto, destacamos el valor integral que le confiere. Señala que el canto es la actividad a través de la cual se llega a la meta promoviendo el gusto por la música, el desarrollo de las diferentes capacidades humanas y musicales, así como el modo de conservar el acervo cultural. Por esta razón, en el Apéndice del Manual, el autor incluye una serie de Canciones para las Escuelas de Párvulos (de D. José Bonilla) que analizamos como material escolar excepcional en la primera etapa⁵⁸.

6

Sie-te ve-ces sie-te son cua-renta y nue-ve sie-te ve-ces
o - cho son cin-cuen-ta y seis sie-te ve-ces nue-ve son
se - sen-ta y tres sie-te ve-ces diez son se - ten - ta.
O - cho ve - ces o - cho son se - sen - ta y
cua - tro o - cho ve-ces nue-ve son se - ten - ta y
dos o - cho ve-ces diez son no - ven - ta.
Nue - ve ve - ces nue - ve son o - chen - ta y
u - na nue - ve ve-ces diez son no - ven - ta.
Allegretto. En es-te dulce a - si - lo cuan fe - liz me
sien - to to - do es pla - cer con - ten - to si em - pie - zo a tra - ba -

7

jar que el ni - ño ha mil de - do - cil cuan - do apren - der an - he - la
di - ce ale - gre en la es - cue - la mi jue - gos es tu - diar di - ce ale - gre en la es -
cua - la mi jue - gos es tu - diar mi jue - gos es tu - diar.
Allegretto. Vue - la a - ve - ci - lla vue - la Y á mi te - me lle -
gar Que si mi red teal - cau - za Ay tris - te mo - ri -
ras Mas no ven que á los cie - los o - fen - de la cruel -
dad y Dios con du - ras pe - nas cas - ti - ga al que hace
mal y Dios con du - ras pe - nas cas - ti - ga al que hace mal.
La Casa y la Escuela.
Allegretto. Solo. Mientras otros ba - gan de a - cá por a - llá,
sin te - ner un pun - to don - de re - po - sar,

Análisis de la canción: Tabla de multiplicar del nueve

Para que los niños asimilen el funcionamiento de la Tabla de la multiplicación, al igual que para la Tabla de contar y sumar, D. José Bonilla compone ocho canciones (tabla del 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) mediante el sistema de la suma: “dos veces dos son cuatro, etc” con una base musical mecánica que ayude a la repetición. La Tabla del nueve es más breve, ya

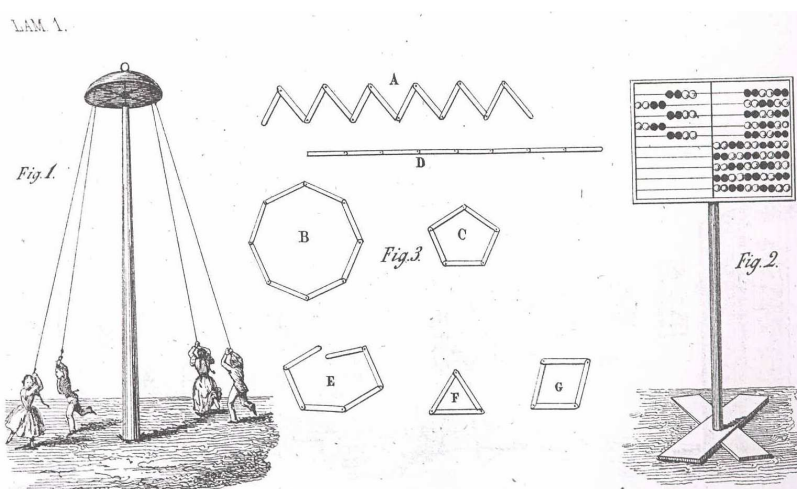
⁵⁸ Ibid., p. 6 del Apéndice.

que suma solamente el nueve y el diez. Analizando musicalmente la canción descubrimos las siguientes características:

- Movimiento *Allegro*, igual para todas las canciones de la tabla de multiplicar.
- Ritmo ternario rápido y vibrante: 3/8.
- Frase cuadrada de ocho compases con estructura de pregunta-respuesta.
- Ámbito de octava.
- Estructura rítmica sencilla que aporta rapidez y alegría al combinar las siguientes figuras: *corchea con puntillo-semicorchea, corcheas, negra-corchea, y negra con puntillo.*
- Tonalidad de Do M. Se sustenta en los acordes de *Tónica, Subdominante y Dominante.*

Elementos musicales que combinan desde la sencillez mediante aprendizaje imitativo. Asimismo, destacamos que en el sistema educativo de la época, se utiliza la canción como medio para la asimilación de contenidos gramaticales, numéricos, ciencias naturales y sociales.

En la *segunda parte* del Manual presenta la organización de una escuela modelo de Párvulos en la que describe lo concerniente a espacios, aparatos y mobiliario. Con respecto a los materiales, señala el valor de los tableros como auxiliar para las lecciones colectivas: *tablero contador*, pizarras y pizarrines para los niños de más edad⁵⁹.



⁵⁹ Ibid., Lámina 1 del Apéndice.

Indica también horario, agrupamientos y funcionamiento diario de la escuela piloto. De este punto queremos destacar el enfoque pedagógico que da a los *cantos* y a las *propuestas sensoriales* como parte integrante del funcionamiento escolar para los niños de esta etapa. Subraya la importancia del movimiento y el juego (propio de la pedagogía Froebeliana) y presenta un detallado elenco de procedimientos sensoriales que analizados hoy siguen teniendo vigencia en la enseñanza actual. (Las palabras en cursiva son textuales).

1. El canto es una actividad diaria que se lleva a cabo en distintos momentos del horario escolar y cumple distintas finalidades.

- Los niños entran a clase *cantando alguna marcha*;
- Cantan *dando palmadas todos*;
- Cantan cuando se mueven por el espacio de la clase para cambiar de posición, descansar, alternar la actividad: *cantan después una ó dos canciones*;
- El profesor *los manda cantar, ó más bien canta con ellos la tabla de sumar*, implicándose también en la actividad.

2. La metodología que se emplea es la intuitiva e interrogativa, asumida en España por el Dr. Mayo y que Montesino traduce para aprender las lecciones sobre objetos. Destacamos una lección sobre las partes del cuerpo en la que se sigue una metodología comprensiva y activa, tal como se viene practicando actualmente en el marco del aprendizaje significativo. En la enseñanza actual de la música para la etapa infantil se sigue una metodología similar. Los paréntesis incluidos en el texto pertenecen a la cita.

"Otras veces hace preguntas relativas á las partes del cuerpo, especialmente los sentidos, para darles á conocer sus usos. ¿Dónde está la cabeza? ¿Dónde está la cara? ¿Dónde ó cuál es el ojo derecho? ¿Dónde está la nariz? ¿Dónde la boca? ¿Dónde los oídos? (haciéndoles señalar con el dedo.) ¿Para qué sirven los ojos? ¿Para qué los oídos?"⁶⁰.

3. Propone ejercicios para desarrollar los sentidos a partir de la metodología de las lecciones del Dr. Mayo, tomadas a su vez del célebre Wilderspin, utilizando *cajas* con diferentes materiales y

⁶⁰ Ibid., p. 63.

objetos para reconocer la fuente sonora. Creemos que el modelo de enseñanza perceptivo-sensorial también procede de Froebel con cuyos procedimientos se identifica Montesino.

"Del mismo modo les puede preguntar y hablar de los demás sentidos; del oído; del gusto y del olfato. Para estas lecciones de objetos se servía el célebre Wilderspin de cajas que contenían diferentes artículos ó muestras de objetos naturales y artificiales"⁶¹.

4. Para las lecciones de láminas, pintura o para conocer materiales, instrumentos y operaciones de *algunas artes*, emplea diferentes metodologías. Utiliza materiales y recursos diferentes: *tableros, cartones, barajas de cartas* con el abecedario (de Mr. Wilderspin) para enseñar a los niños a expresar las ideas que se forman sobre las cosas, al mismo tiempo que aprenden el alfabeto, las formas y el dibujo lineal como método de iniciación a la escritura empleado también por Pestalozzi.
5. Para el aprendizaje de las acciones, Montesino aplica una metodología que tiene su analogía en la Pedagogía musical de Dalcroze, Kodály, Orff y en el resto de pedagogos de principios del siglo XX. Las palabras se vinculan al movimiento natural de los niños, de tal manera que recomienda realizar las acciones y el movimiento que las palabras indican: *andar, correr, hablar*⁶².

Los subrayados pedagógicos enunciados, denotan un avance considerable dentro del marco metodológico de la música en nuestro país y supone encontrar incipientes antecedentes de los nuevos enfoques pedagógicos musicales. Estos avances, junto a los procedimientos intuitivos froebelianos, practicados por los pedagogos, constituyen la base de una nueva pedagogía de la música y del canto escolar en España.

La *tercera parte* del Manual está dedicada a la educación física y su aplicación a las escuelas de Párvulos. Para ello, como en el resto de materias, pide la máxima preparación de los maestros. Al ser médico, aporta un caudal de información sobre los aspectos fundamentales de la salud y la higiene. Destacamos algunos de ellos poniendo de manifiesto

⁶¹ Ibid., p. 82.

⁶² Ibid., p. 102.

su validez pedagógica por considerar que en la actualidad también se trabaja la educación musical desde estas claves.

1. Recomienda el ejercicio físico natural, los juegos, los recreos, la ventilación y el descanso en la actividad escolar. Desarrolla los ejercicios gimnásticos de Froebel, aunque no indica la fuente, y otros de tradición popular; recomienda la realización de los ejercicios para ambos sexos.

"Los juegos y ejercicios de los párvulos son y deben ser comunes á los dos sexos. (...) Los ejercicios mas saludables son aquellos en que todos los músculos ó la mayor parte de ellos entran sin violencia en acción, y en que el estímulo mental está combinado ó produce esta acción; y estos son precisamente los que adoptan los párvulos por imitación ó por instinto; idénticos ó análogos en todas partes; por ejemplo, la carrera, los saltos de mil maneras, la bola ó pelota ú otro cuerpo redondo corriendo tras él, el aro manejado con una y otra mano, la cuerda para saltar, el volante, el tejo, el escondite, las cuatro esquinas, y otros semejantes"⁶³.

2. Incorpora la práctica de juegos que favorecen la agilidad y el desarrollo de los sentidos. En una nota a pie de página explica ampliamente el sentido de los mismos y desarrolla algunos de ellos. Propone juegos y actividades para el tacto, el oído en los que los niños se guían por la voz o los objetos que suenan a su alrededor atendiendo al material o a la distancia. Dada la importancia y la novedad de las propuestas las incluimos en su totalidad⁶⁴. La realización de juegos sensoriales está en la base de

⁶³ Ibid., p. 143.

⁶⁴ "Entre los juegos ordinarios de la niñez hay algunos de que se puede sacar mucho partido para agilizar y poner expeditos, ó para educar, digamos así, los sentidos y aumentar la instrucción que nos proponemos con las lecciones sobre objetos; y en este concepto nos ha parecido oportuno llamar sobre esto la atención de los maestros haciéndoles algunas indicaciones.

Es un hecho conocido que el defecto de un sentido se suple mas ó menos con la mayor perfección de los demás; (...) perfeccionando de este modo las facultades de sensación, atención y percepción.

Uno de los juegos mas frecuentes entre los muchachos es el que llaman de la *gallina ciega*, que no es necesario describir. El niño que tiene los ojos vendados, necesariamente ha de emplear otro ú otros sentidos para coger ó conocer al niño que se ha de poner en su lugar; emplea principalmente el oído para seguir los pasos y le asegura con el tacto. Este mismo juego se extiende á conocer á las personas por un ligero sonido de la voz al extremo de un baston ú otra cosa que comunica con el oído del que tiene vendados los ojos. Variando este mismo juego se puede divertirse mucho á los niños ejercitando el oído de algunos á un mismo tiempo. Para esto se vendan los

las más modernas pedagogías musicales. El Método Willems y Martenot lo aplican de forma similar. En la actualidad, Murray Schafer es uno de los músicos que desarrolla su pedagogía a partir de las fuentes sonoras proponiendo idénticas pautas de trabajo.

Finalmente, Montesino realiza un recorrido por los grandes bloques de la educación. En cuanto al desarrollo de las capacidades perceptivas y sensoriales del niño, afirma que promueven a la vez la capacidad intelectual, tema al que dedica otro gran apartado. En torno a estos núcleos incluye una serie de términos novedosos como: *percepción sensorial, atención, relación, repetición, reflexión e imaginación*. Según señala el autor, son los elementos con los que se trabaja en las escuelas de Párvulos para promover las capacidades enunciadas.

5.5. Otros Manuales de Pedagogía para Maestros

La evolución que sigue la enseñanza en los países europeos, especialmente en Francia, Alemania e Inglaterra, lleva a los pedagogos españoles a traducir algunas de sus obras para incorporar los nuevos modelos de enseñanza. Tal es el caso de una figura singular, contemporánea a Pablo Montesino, Francisco Merino Ballesteros, que

ojos solo á un corto número de individuos; (...) El maestro ó un niño de los mayores de bastante agilidad y soltura hace un pequeño ruido con un cascabel, una campanilla ó dos pedazos de tabla, teja, etc., en un punto del patio ó de la pieza donde juegan; los niños se dirigen al sonido, este va disminuyendo ó variando de lugar sin que se perciban las pisadas del que lleva el instrumento ó causa el sonido, y continúa de este modo hasta que algun niño puede cogerlo. El siguiente ejercicio está mejor calculado aun para el objeto indicado. Se vendan los ojos á uno ó mas de los que han de tomar parte en la diversión, y el maestro hace varias cosas con mas ó menos ruido, diciendo aquel ó aquellos lo que este hace. Es un entretenimiento susceptible de una gran variedad de actos que los niños deben descubrir por el oido, y los descubren fácilmente si están acostumbrados á verlos ó son actos comunes. El maestro anda, se para, sube sobre una silla ó un banco, se baja, se sienta, corta papel, corta plumas, etc., pasando gradualmente de lo mas fácil á lo mas difícil conforme van entendiendo y percibiendo los niños. Puede hacer que conjeturen el tamaño, la forma y la sustancia de las cosas solo por el oido; por ejemplo: ¿qué es lo que suena? R. Un vaso, una taza, un plato, un puchero, una tabla, una mesa, etc., etc. ¿Cuál es su tamaño, su figura ó forma, etc.?.

La *música* es tambien de los mas útiles y mas elegantes ejercicios para el oido, y de que pueden sacar grandes ventajas los maestros que poseen esta habilidad". Ibid., pp. 143-144.

en la primera mitad del siglo desarrolló una extraordinaria labor educativa; primero como Maestro innovador y después como Inspector de Instrucción Primaria. La pedagogía de su obra queda reflejada en los anexos que incluyen dos importantes pedagogos de esta época: Joaquín Avendaño y Mariano Carderera en una de sus primeras obras para la formación de los maestros.

5.5.1. *El Manual de Pedagogía de Avendaño y Carderera (1852)*

El Manual *Curso Elemental de Pedagogía* de Avendaño y Carderera (ya presentado en el apartado de Métodos) además de comprender una valiosa reflexión Pedagógica, tiene la peculiaridad de incorporar otras obras de interés, quizás compendiadas en una edición posterior, traducidas por el pedagogo D. Francisco Merino Ballesteros, gran figura dentro del campo de la Instrucción Primaria. Los aspectos educativos que se reseñan en ellas, dejan constancia de las nuevas aportaciones pedagógicas que circulan por Europa en las primeras décadas del siglo XIX para completar la formación profesional de los maestros españoles.

◆ *Manuales extranjeros traducidos por Francisco Merino Ballesteros*

La traducción de obras tan antiguas como la del segundo libro de Henry Dunn, Secretario de la Sociedad escolar británica (publicada por primera vez en 1837) lleva a D. Francisco Merino Ballesteros a introducir los *Principios de la Enseñanza ó Manual de Escuela Normal* de Henry en 1853; en ella incluye notas del autor, prologando la 2ª y 3ª edición. El segundo Manual, aunque anterior en edición, es *El Maestro de Primeras Letras* (Madrid, 1851) escrito originariamente por M. Matter, Inspector general de estudios de Francia.

La aportación de dichas obras supone una renovación para el profesorado en las que se recogen los mejores planteamientos educativos y metodologías de la época. De nuevo los métodos intuitivos están en primera página.

a) *El Maestro de Primeras Letras*

La obra de Matter, traducida por Merino Ballesteros es un Manual completo de Pedagogía donde se exponen los Métodos y procedimientos que deben adquirir los alumnos de las Escuelas Normales, los exámenes de acceso y todo lo relacionado con la

organización y funcionamiento de las escuelas de Párvulos y Primaria (A. D. N^o 14).

Como es habitual en los manuales de la época, en uno de los capítulos se aborda el desarrollo de la sensibilidad y la educación estética. Los fundamentos de la Pedagogía se asientan en Pestalozzi.

Existe en el Manual un dato significativo sobre los métodos de Pestalozzi con relación al dibujo. Según este método a la escritura se llega por el dibujo y también por el *sonido de las palabras*. El autor señala que ya en 1807, el docto presbítero español D. Juan Andujar trató de bosquejar las ideas de Pestalozzi aplicando dichos procedimientos. Según afirma el autor, dicha metodología se sigue aplicando en España ya que en los años 1822 y 1823 la *Academia de ciencias menores de la Maestranza de Ronda* la pone en marcha con enormes resultados; queda constancia de ello en el suplemento a la Gaceta de Madrid del 29 de Agosto de 1806.

Con relación a la *Música* dedica el Capítulo XXV con el título: *Curso de música y ejercicios de canto llano.- Ejercicios de gimnástica*, anexionando otros apartados sobre agricultura. Situados en el contexto de las primeras décadas del siglo, entendemos la influencia y el predominio de la música religiosa en la aplicación escolar. Durante estos años se mantiene, en algunos estamentos, una enseñanza de la música a través del canto llano al ser impartida por sochantres y organistas. Los maestros de la época, parece que también responden a este perfil de formación, abundando siempre en el sentido práctico de la enseñanza como se refleja en el siguiente texto:

“El estudio de la música es uno de los mas importantes para el cargo futuro de VV, porque probablemente habrán de ser sochantres ú organistas, y aunque no lo sean, tendrán mas de una ocasión en que aprovecharlos, ya dirigiendo la instrucción musical de algunos discípulos, ya ilustrando con sus consejos á los padres de familia que se los pidan. (...) Ustedes deberán hacer por consiguiente estudios completos en el enunciado ramo, y con arreglo al excelente método que les está encomendado, practicar lo suficiente para que no quede su instrucción en vanas teorías”⁶⁵.

⁶⁵ MATTER, A. (1851): *El Maestro de Primeras Letras*, traducido por Francisco Merino Ballesteros, en AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M., *Curso Elemental de Pedagogía*, Imprenta de A. Vicente, Madrid, p. 128.

En dicho Manual, se presenta el programa de las escuelas públicas francesas que incluye la música vocal y el solfeo para la enseñanza superior (de 12 a 16 años). El autor señala en una nota a pie de página que España, por estos años-, aún no tiene un programa para la enseñanza de la música y tampoco se exige instrucción a los aspirantes a maestros; datos que ya aparecen recogidos en la legislación española y en otros Manuales de la época.⁶⁶

437

V. PAGINA 39.

Distribucion de la enseñanza por horas y por semanas en las escuelas primarias de Mulhouse.

I. Escuela elemental de niños.

MATERIAS.	CLASES. SECCIONES...	Horas destinadas á cada enseñanza.													
		VII.		VI.		V.		IV.		III.		II.		I.	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Instrucción religiosa.				1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
Canto.				1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Ejercicios de las facultades intelectuales.	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Ejercicios de lectura.	6	6	4	4	2	1									
Gramática y ortografía francesa.				6	8	8	7	6							
Redacción en francés.						1	1	2							
Explicación de textos franceses.						2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Ejercicios de memoria.						2	1	2	2	2	2	2	2	2	
Cálculo mental y escrito.	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Dibujo lineal.					2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Historia natural.					2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Escritura.	4	8	4	4	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	
Geografía.															

OBSERVACIONES.

- 1.^a Cada una de las 3 clases inferiores se divide en dos clases paralelas, de las cuales cada una tiene un profesor especial.
- 2.^a Se da mucha importancia á los ejercicios que tienen por objeto el desarrollo de las facultades intelectuales, como preparativo de la instrucción moral y religiosa, á la cual se atiende con cierta preferencia.
- 3.^a Cuando los alumnos asisten á los ejercicios de gramática francesa, análisis lógico, estilo y composición, y estudian además una lengua extranjera, tienen de 20 á 32 horas de lección á la semana. Este número se aumenta según la edad de los alumnos.

b) Principios de Enseñanza ó Manual de Escuela Normal

Francisco Merino Ballesteros presenta la versión española del célebre Henry Dunn (1853) revisada y anotada, editada en la Imprenta de la Biblioteca Económica de educación y Enseñanza; la dirige y dedica al Excmo Sr. Barón de Lajoyosa, Consejero de Instrucción Pública y

⁶⁶ MATTER, A., *Op. Cit.*, p.157.

miembro de la Real Academia Española y de la Historia, reconociendo su trabajo en favor de la reforma de la Primera Enseñanza (A. D. N^o 15).

El contenido y aplicaciones prácticas de la obra está recogido en una serie de Cartas. La música vocal aparece en la Carta VII, de la que subrayamos algunos aspectos ya analizados.

El planteamiento pedagógico de la educación, lo fundamenta en los métodos de Pestalozzi, Fellenberg y Jacotot. Según Dunn son los tres hombres que han destacado más en los últimos años por sus ideas pedagógicas. Asimismo, señala unos breves datos sobre los tres pedagogos y enuncia los procedimientos que se llevan a cabo en la enseñanza tales como gradualidad, sencillez en la exposición y modo de abordar las dificultades de una en una; formas de proceder que en la actualidad permanecen vigentes.

Propone un Programa de la Escuela Primaria Superior Pública de Nantes en la que se contempla la enseñanza del Canto y de la Música a lo largo de los tres años, de la que destacamos su planificación y organización:

1. El curso dura tres años, según el programa aprobado por la comisión del distrito.
2. La enseñanza se divide en seis partes principales, cada una desempeñada por un maestro.
3. El primer año comprende la enseñanza: lengua francesa, lengua inglesa, *música vocal*, geografía, aritmética, dibujo artístico y lineal y nociones generales de historia natural, física y química.
4. Las materias del segundo año son: continuación del estudio de lengua francesa é inglesa; nociones de gramática general; *música (solfeo y canto en coros)* (...)
5. El tercer año, además de lengua inglesa y *música*, comprende: (...)⁶⁷.

En esta etapa, carecemos de otros datos relacionados con las propuestas de Horarios en los que se incluye la Música porque es precaria la situación en España. Sin embargo, encontramos recogido en

⁶⁷ DUNN, Henry. (1853): *Principios de Enseñanza ó Manual de escuela Normal*, traducido por Francisco Merino Ballesteros, en AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M., *Curso Elemental de Pedagogía*, Imprenta de A. Vicente, Madrid, pp. 155-156.

el Manual de *Pedagogía* de Avendaño y Carderera la débil organización de la Música y el Canto en el sistema de enseñanza Elemental. El cuadro que se anexiona, pone de manifiesto líneas comunes respecto a los enfoques pedagógicos y dedicación horaria de esta materia⁶⁸.

DISTRIBUCION DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO EN EL SISTEMA MÚTUO.

Horas. | | Minutos.	Mañana.	Horas. | | Minutos.	Tarde.	
8 45	Entrada del Maestro y de los Inspectores generales.— Inspección de la escuela.	4 45	Entrada del Maestro etc.	
		4 50	Entrada de los Inspectores de clase etc.	
8 50	Entrada de los Inspectores de clase que se hallen de servicio y lista de los mismos.	2 »	Entrada general y rezo.	
9 »	Entrada de los niños y rezo.	2 15	Preparacion para la clase de lectura.—Lista.	
9 15	Preparacion para la clase de lectura.—Lista.	2 45	Comienza la clase de lectura.	
9 45	Comienza la clase de lectura.	2 49	Termina la clase de lectura y comienza el ejercicio preparatorio para la de religion y moral.	
9 49	Termina la clase de lectura y comienza el ejercicio preparatorio para la de Aritmética.	2 54	Da principio la clase de religion y moral.	
9 54	Comienza la clase de Aritmética.	3 28	Termina la clase de religion y moral, y comienza el ejercicio preparatorio para la clase de Aritmética.	
10 28	Termina la clase de Aritmética y comienza el ejercicio preparatorio para la clase de Gramática.	3 33	Comienza la clase de Aritmética.	
		4 7	Termina la clase de Aritmética y comienza el ejercicio preparatorio para la escritura general en pizarra.	
10 33	Comienza la clase de Gramática.		4 41	Termina la clase de escritura general en pizarra y comienza la lista de castigados etc.
11 7	Termina la clase de Gramática y da principio el ejercicio preparatorio para la clase de escritura.		5 »	Salida.
11 12	Clase de escritura.			
11 46	Termina la clase de escritura y comienza la lista de castigados, repartimiento de premios, rezo ó canto.			
12 »	Salida.			

5.5.2. Manual para Maestros de Francisco Merino Ballesteros (1853)

La obra pedagógica de Merino Ballesteros se completa con un nuevo Manual *Curso Normal para Maestros de Primeras Letras* (1853) que traduce de la tercera edición francesa de Gerando. Comprende la Educación Física, Moral e Intelectual con aplicación para las escuelas de Primera Enseñanza (A.D. N^o 16).

⁶⁸ AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano, (1852) 2^a edic.: *Curso Elemental de Pedagogía*, Imprenta de A. Vicente, Madrid, p. 293.

El autor, pretende difundir sus ideas pedagógicas, apenas desarrolladas en Europa, sobre una de las personalidades que más influencia ejerció en la Escuela Normal de París, el barón de Gerando cuya primera edición es de 1832. Las notas y comentarios de Merino Ballesteros amplían la visión del autor, contextualizándola en España por lo que remite a autores y obras nacionales, entre las que señala el Tratado de *Pedagogía* de Joaquín Avendaño y Mariano Carderera.

Tras destacar la dignidad del Maestro en la sociedad, pide preparación pedagógica para desarrollar su profesión y sobre todo vocación y amor a los niños. Separa el término educación de instrucción porque la tarea del Maestro de Primeras Letras es formar a la persona en todas sus dimensiones; de ahí la importancia de la educación física (cuerpo), moral (espíritu), intelectual (razón). Propone el juego, combinado con el descanso, como una forma del desarrollo intelectual; zonas con jardines para realizar ejercicios prácticos sobre cultivos; paseos para ampliar la formación de los niños dialogando con ellos sobre contenidos de Ciencias o de Historia. Insiste en la educación de los sentidos; el cultivo de cada uno de ellos ayuda al descubrimiento y al conocimiento de las cosas.

En el apartado de la educación de los sentidos, desarrolla las ideas pedagógicas sobre la Música escolar, reconociendo su valor educativo con propuestas metodológicas derivadas de la escuela alemana y francesa. Indica los ejercicios y juegos gimnásticos de Froebel, aunque no lo menciona, en los que interviene el Canto y las marchas rítmicas. Cuando analiza el sentido del oído presenta un plan de actuación, programa y metodología. Los sonidos, la palabra articulada y sonora, el ejercicio del canto, y el estudio y práctica musical básico es lo que debe comprender la formación musical del Maestro como señala en el siguiente texto:

“La educación del sentido del oído se efectúa admirablemente por medio de la palabra. El objeto de esta educación no es únicamente enseñar á distinguir los sonidos, sino á conocer los tonos, la melodía, los acordes y las expresiones infinitamente variadas que de ellos resultan. (...) El ejercicio del canto, el estudio y el uso de una música sencilla, es una de las necesidades reales, universales, de la educación elemental. Gravísimo error cometen los que no consideran la música sino como un arte de lujo; no, señores: la música acaba y completa la cultura del sentido del oído; desarrolla y regulariza las innumerables y delicadas propiedades de este sentido; y contribuye así á cultivar la atención. (...) La música es una segunda lengua, cuyo dominio

comienza donde acaba el del habla. (...) el canto facilita la función pulmonar, (...) forma parte de la educación física. La música y el canto tienen además cierto poder oculto y maravilloso en todos los movimientos musculares, (...) inspira serenidad de ánimo. (...) En los ejercicios gimnásticos se han combinado acertadamente las maniobras con cantos repetidos en coro. Pero la música y el canto, bien empleados, tienen un poder más maravilloso aun y más útil para despertar y alimentar todos los sentimientos (...)”⁶⁹.

Respecto a la metodología, se hace eco de la que se aplica en las escuelas Alemanas y Suizas; los niños entran y salen de clase cantando varias veces al día, repitiendo en coro cantos patrióticos que provocan alegría y felicidad en los niños. Señala que en las aldeas y ciudades se celebran con frecuencia reuniones musicales *entregándose a estos deliciosos ejercicios*; aplicado así el arte de la Música, apostilla, se enseña y aprende sin trabajo.

Incorpora las aportaciones y beneficios que se siguen del Método Wilhem en Francia; el traductor, adapta dicha referencia metodológica, recomendando en una nota a pie el método que se sigue en las escuelas de Valencia: *Principios de solfeo y canto* del profesor D. Gaspar Perez y Gascon. Las notas que destaca del Método de Wilhem –enmarcado en el sistema de enseñanza mutua escolar-, son la sencillez con la que se adquiere el aprendizaje musical a través del canto y los resultados que se consiguen, extensibles también a los adultos, como señala en el siguiente texto. La palabra “dirigidos” la escribe con “j”.

“Merced al celo y al talento del estimable profesor Wilhem, (N.T.) poseemos ya un método, cuya notabilísima sencillez permite al cabo que se introduzcan los ejercicios de canto en nuestras escuelas de primeras letras, dirigidas por el sistema de enseñanza mutua; y VV. mismos han presenciado ya en varias de ellas los portentosos resultados que se han obtenido con ese método. No vacilen VV., pues, en proporcionar este beneficio á sus alumnos: dirigidos por VV. mismos estos ejercicios, y animados por su presencia, encontrarán en ellos estímulos eficaces. (...) Así llegará también el día en que nuestras fiestas campestres, las funciones de nuestras aldeas, (...) adquieran un carácter más digno”⁷⁰.

Los datos que aportamos, reflejan todavía inconsistencia respecto a la enseñanza musical en el ámbito escolar de nuestro país. En la segunda mitad

⁶⁹ GERANDO, M., (1853): *Curso Normal para Maestros de Primeras Letras, ó Preceptos de Educación Física, Moral é Intelectual, con aplicación á las Escuelas de Primera Enseñanza*, traducido por Francisco MERINO BALLESTEROS, Imprenta de la Biblioteca Económica de Educación y Enseñanza, Madrid, p. 28.

⁷⁰ Ibid., p. 29.

del siglo, el Método de Wilhem sigue siendo desconocido, si no a nivel teórico sí en la práctica educativa. Faltan maestros preparados musicalmente que descubran el valor de los nuevos métodos que circulan por Europa. Sólo algunos de ellos, como se verá reflejado en los siguientes capítulos, conseguirán alcanzar la meta.

6. MÉTODOS DE ENSEÑANZA REGLADA DE LA MÚSICA

Definidos los métodos de enseñanza y presentado el valor estético de la Música en la educación, aportamos algunas metodologías específicas en la enseñanza de la Música y algunos procedimientos musicales que por su antigüedad y por sus características supone rescatar para la Música orientaciones pedagógicas de mucho valor. Estos hallazgos, ciertamente novedosos por sus enfoques, nos permiten recuperar y revalorizar tradiciones didácticas. Hablamos de métodos intuitivos a través del juego, de la educación de los sentidos, de los métodos en forma interrogativa (de corte tradicional) y de los métodos mnemotécnicos que favorecen una enseñanza de la Música a partir de símbolos, figuras y números con los que se refuerza la teoría y la práctica musical.

Los músicos de esta época destacan por sus cualidades investigadoras; atentos a lo que se trabaja en el campo de la enseñanza, especialmente en Francia, traducen manuales de pedagogos y músicos, conocen los métodos de simplificación mnemotécnica musical y elaboran procedimientos musicales para facilitar el acceso de los niños al conocimiento de una ciencia difícil y compleja. Los métodos de música que se practican durante este período en España están referidos a la teoría de la Música y al Canto como práctica escolar. Algunos de los manuales localizados aparecen como libros del alumno, dado que son para uso de los niños, constituyendo un material de enseñanza básico, aunque carecemos de datos para saber si se aplican en las aulas.

6.1. Métodos de Música y Canto en España

Los Métodos que hemos recogido en la primera etapa tienen una peculiaridad, son métodos de enseñanza de la Música y no solo de Canto, como será habitual en la práctica de las escuelas españolas en las primeras décadas del siglo XIX; sin embargo son propuestas totalmente en línea con lo que se viene realizando en las escuelas francesas.

Con la Ley de 1838 se pone en marcha la reforma de la Instrucción Primaria en España y se inician las Escuelas de Párvulos, cuya práctica fundamental de la música se realiza a través del Canto,

aunque la puesta en marcha de los programas y de la misma actividad musical se incorporarán más tarde en nuestro país.

Sin embargo, tras la revisión de materiales, podemos afirmar que todo cuanto se refleja en la pedagogía musical del momento no constituye un planteamiento unidireccional, tradicional o mecanicista de la música (enseñanza basada en la teoría con procedimientos memorísticos y práctica solfística) sino que también existen planteamientos y aplicaciones renovadores con enfoques pedagógicos que comprenden procesos globales, eminentemente activos, en los que se relaciona la música con el desarrollo sensorial, intuitivo y simbólico, dando paso a nuevas metodologías de la música.

En los años comprendidos entre 1823 y 1848 ya se conocen métodos que utilizan recursos pedagógicos tales como el empleo de cartas, símbolos visuales y numéricos para el aprendizaje de la música en el marco de un modelo pedagógico que emplea, entre otros, el método interrogativo dentro del sistema de enseñanza mutua y simultánea.

El primer documento que lo verifica es el *Manual de los Juegos músicos ó Método de Enseñanza Mutua para aprender la Ciencia Música en la parte teórica. Dividida en dos partes. Parte Primera*, cuyo autor es el gaditano Joaquín Sánchez de Madrid. Es un libro de pequeñas dimensiones que se publica en Cádiz en la Imprenta de la Sincera Unión del Ciudadano. Se ha localizado en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. Según consigna Palau⁷¹ en el Manual, se desconoce si existe la segunda parte. Tenemos constancia de que es el único ejemplar que se conserva en España (A.D. N^o 17).

Desde la perspectiva pedagógica, en cuanto metodología se refiere, queremos subrayar el carácter absolutamente novedoso de este documento al emplear procedimientos lúdicos: juego de cartas para el aprendizaje de la Música con el Método al uso: el Método Interrogativo. En la revisión de datos que hemos realizado no tenemos constancia de que se haya hecho mención a él desde el punto de vista didáctico.

El segundo documento lo constituye el *Compendio Elemental de Bellas Artes: Tratado elemental de Música para la enseñanza de los niños de*

⁷¹ No tenemos datos acerca del nombre completo del autor "Palau".

José Manuel Antequera, oriundo de la Paz (Bolivia), localizado en la Biblioteca del primer Instituto de Córdoba, Instituto Séneca, antiguo Colegio de la Asunción fundado en 1574 por Pedro López de Alba. El Método de enseñanza de Música que se aplica es el interrogativo, estructurado de forma procesual para la comprensión de los niños (A. D. N° 18).

Ambos Manuales son libros pequeños de carácter didáctico, escritos para la enseñanza y uso de los niños en los que se aplican metodologías ya definidas en capítulos anteriores por los pedagogos españoles. Dichas metodologías se denominan de enseñanza mutua y comprenden la *forma de enseñanza interrogativa, catequística ó erotemática* que conlleva el sistema de pregunta-respuesta, imbricadas también sobre metodologías intuitivas, toda vez que se considera que la *intuición* es método y procedimiento a la vez.

La exposición y análisis de los dos Tratados junto con las aportaciones pedagógicas encontradas en Juan de Castro, corroboran nuestra hipótesis. El hallazgo de propuestas metodológicas en las que se emplean recursos intuitivos, nos reafirma en la teoría de que la ciencia de la Música al ser un arte complejo y abstracto necesita apoyos, medios, procedimientos pedagógicos y recursos, mediante los cuales se faciliten procesos de descodificación musical con el fin de hacerla comprensiva a los niños. La incorporación de procesos intuitivos-auditivos, intuitivos-simbólicos-visuales, permite mantener el significado y la representación de la Música.

6.1.1. El Método de Joaquín Sánchez de Madrid: los Juegos Músicos (1823)

El Método de enseñanza que aparece en la obra: *Los Juegos Músicos* de Joaquín Sánchez de Madrid, es uno de los pioneros en el empleo de procedimientos lúdicos, intuitivos y simbólicos. Partiendo del método interrogativo usual, el autor propone un juego de cartas acompañadas de unas reglas del juego para enseñar a los niños contenidos musicales que conduzcan a “aprender la ciencia de la música en la parte teórica”⁷² (A. D. N° 17).

⁷² SÁNCHEZ DE MADRID, Joaquín, (1823): *Juegos Músicos ó Método de Enseñanza Mútua para aprender la Ciencia Música en la Parte Teórica, Parte Primera*, Imprenta de la Sincera Unión del Ciudadano, Cádiz, Preliminar.

La finalidad que tiene este tipo de procedimientos la expresa el mismo autor en el capítulo “Preliminar” (sic); señala que cuando se trata del estudio de una ciencia especialmente árida, el juego es un aliciente y una diversión para los niños; una nueva orientación de la enseñanza como se nos indica en el siguiente texto. La palabra “estoy” se recoge en la cita con “i” latina, debido quizás a una errata.

“(…) con el deseo de facilitar el estudio de la música á los amantes de ella. (...) Estoy persuadido de que el aliciente y diversión del juego hará menos fastidiosa la aridez de los principios de la música”⁷³.

En la primera parte del Manual (que abarca todos los contenidos musicales) presenta los “principios de esta ciencia hasta las melodías libres comprendiéndolas en 16 juegos diferentes”. La segunda parte, la prepara el autor por esas fechas pero tenemos constancia de que no salió a la luz; con esta edición, el autor quería comprobar la acogida del primer volumen. No obstante, adelanta su temática: “de la armonía en todas sus partes”.

Con la aplicación de dicho sistema, a partir del Método de enseñanza mutua, Joaquín Sánchez de Madrid pretende facilitar a los profesores una herramienta sencilla y válida para enseñar la Teoría de la Música. El método permite una instrucción colectiva, racional y comprensiva a la vez, dirigido a los que se inician en el arte musical mediante el procedimiento lúdico del juego para hacer más asequible el estudio de la Música y pensando en el profesorado como afirma en el siguiente texto:

“(…) les ahorro algún trabajo para las aplicaciones en las lecciones de sus alumnos (..) tendrán un sistema claro, sencillo para aprender esta deliciosa ciencia, amenizando el fastidio de aprender sus principios con la diversión del juego”⁷⁴.

Para conocer con más exactitud el planteamiento metodológico de la obra, realizaremos un estudio y descripción de los juegos, descubriendo a su vez el proceso de enseñanza y las claves educativas que encierran este documento.

⁷³ Ibid., p. 4.

⁷⁴ Ibid.

◆ *Descripción del juego*

A través de un juego musical de cartas (no se indica para qué edad), Joaquín Sánchez de Madrid presenta los contenidos musicales básicos (en su parte teórica) acompañando los dieciséis juegos de una “explicación” detallada con sus reglas correspondientes. La baraja consta de 50 cartas marcadas con la voz música: las notas musicales, repetidas siete veces, a las que se añade otra con la palabra “privilegiada” que hace la función de comodín; ésta sirve para presidir e iniciar el juego. En el libro no queda constancia del soporte visual y material de la baraja, aunque entendemos que dicho material debía existir en la escuela a menos que se trate de un eufemismo. Encontramos en el mecanismo del juego propuesto, cierta similitud con el tradicional denominado “Brisca”, en el que cada participante se descarta a medida que avanza la jugada, aunque en este otro, el participante debe superar las preguntas.

En el desarrollo de *Los Juegos Músicos* el funcionamiento es muy sencillo. Se inicia con la persona que saca la “voz música” y continúa el siguiente jugador; en el caso de que los participantes sucesivos no posean la carta (voz) que les permita avanzar, se pasará turno. Los niños participan poniendo dos tantos en el fondo o platillo. El que pierde pasa turno y paga tanto. El primero que se descarta (la carta privilegiada no cuenta) gana el fondo o platillo y se vuelve a iniciar la jugada. Se reparten un máximo de diez cartas a cada jugador y se distribuyen en función del número de participantes; las que sobran se dejan a un lado. Si se encuentra entre éstas la carta con la palabra “privilegiada” se vuelven a repartir, dada su función de comodín.

En el planteamiento del juego, el autor también contempla la corrección de errores musicales. Cuando un participante no contesta correctamente paga una cantidad y pasa al siguiente jugador. Si los que creen que corrigen no aciertan, pagan su tanto correspondiente hasta llegar al que da la respuesta exacta, iniciándose de nuevo el juego.

◆ *Aspectos pedagógicos musicales*

Antes de entrar en el análisis musical para revisar la propuesta metodológica del Juego musical se ponen de manifiesto una serie de notas pedagógicas que conviene resaltar por su incalculable valor de

cara a la formación integral del niño. En términos generales, incorpora elementos formativos, culturales y actitudinales que mejoran la práctica musical mediante procedimientos lúdicos. Descendiendo a aspectos más concretos destacamos los siguientes:

1. El sistema de aprender la teoría de la música de forma tan distendida, confiere al estudio un valor lúdico y le añade el atractivo de la motivación.
2. Se incentiva el deseo de superación en los niños dado que deben conocer las respuestas para alcanzar la meta, acumular tantos o simplemente ganar la partida.
3. Se fomenta la adquisición de los conocimientos musicales desarrollando la capacidad memorística y comprensiva de los niños; la estructura del juego favorece el razonamiento y el aprendizaje progresivo.
4. La organización del juego permite trabajar en cadena, ya que los niños necesitan apoyarse unos en otros para salvar las jugadas o adquirir tantos. En este sentido, fomenta un estilo competitivo aceptable.
5. Se potencia el trabajo en equipo. Se adapta al número de personas por lo que es muy fácil de llevar a cabo.
6. Se fortalecen los valores normativos y de respeto a las reglas del juego, elementos tan importantes en la formación integral.
7. Permite trabajar (con un solo Juego o alternando varios) el tiempo que se considere necesario hasta alcanzar el aprendizaje deseado de los contenidos comprendidos en las cartas. De esta forma, se completa la serie de Juegos en los que se presenta el programa teórico de la Música.

Por último, el autor presenta las Reglas de los Juegos Músicos (diecinueve en total) nombre que recibe el Manual, donde expone el modo cómo se realiza y los pasos que se deben seguir. Aunque hemos presentado las Reglas del Juego en su conjunto, queremos transcribirlas literalmente porque en el marco de la enseñanza musical, el documento revela un procedimiento absolutamente novedoso para el comienzo del siglo. Posteriormente, se presenta y analiza, brevemente, las aportaciones musicales de cada juego.

-REGLAS DE LOS JUEGOS MÚSICOS- ⁷⁵

- 1° Se reparten las cartas entre los jugadores de suerte que todos tengan igual número.
- 2° La baraja música consta de 50 cartas. En ella se encuentra cada letra ó voz música, repetida 7 veces y una con la palabra privilegiada.
- 3° Al que le toca dicha carta se le confiere por aquella mano, y no más, la presidencia del juego.
- 4° Es obligación del presidente el que se observen orden y reglas del juego, empezando este á jugar la mano, indicando el juego que quiera.
- 5° También tiene la ventaja el que le toca el privilegio, de que tiene esas menos de que descartarse para ganar la partida, como mas adelante se esplicará; pues una vez empezada la mano no sirve para otra cosa que para poner encima de ella, la que juega el que indica un juego para que de este modo sirva de guía y recuerdo.
- 6° Cuando un jugador jugase mal su carta ó se equivocase en la explicación que haga al tiempo de jugarla debe el inmediato á su derecha enmendarlo, llamándose por esta razon Maestro del que yerra, el cual debe pagarle un tanto.
- 7° Si este no enmendase el yerro, el que sigue lo debe hacer y cobrar del 1° un tanto, del 2° dos, y así sucesivamente aumentándose un tanto mas por cada uno que pase sin enmendar.
- 8° Las cartas que hayan jugado tanto el que yerra como todas las demas que no han corregido el yerro, deberá cada uno recogerla, perdiendo aquel turno y haciendo la jugada el que haya enmendado bien.
- 9° Si alguno por creer que una jugada ha estado mal hecha ó mal explicada fuese á corregir al que ha dicho su juego bien, aquel debe hacerle ver que no se ha equivocado y cobrarle un tanto perdiendo la mano ó turno por haber enmendado sin motivo.
- 10° Si el corregido sin motivo no sostuviese su jugada, tiene derecho el que sigue para sostenerla y cobrar un tanto del que corrigió mal y dos del que no la sostuvo.
- 11° Nunca se dará á cada uno mas de diez cartas; pues habiendo cinco jugadores se reparten todas cincuenta: si no hay mas que cuatro, sobrarán diez que se apartan á un lado y no juegan: si hay seis jugadores, tocan á ocho cartas cada uno y quedan dos sobrantes que se apartarán, como siempre que sobren algunas,
- 12° Como puede suceder que en las cartas sobrantes se halle la privilegiada, en este caso se volverán á dar.
- 13° Las cartas se deben tener encima de la mesa manifiestas para evitar fraudes en la siguiente regla.
- 14° Si al que le tocase jugar, le faltase la carta con la voz para hacer el juego, dirá paso: si el que le sigue tampoco la tuviese, dirá igualmente paso; siguiendo este mismo orden hasta que haya una que la tenga y diga la jugada.
- 15° Si absolutamente ningun jugador la tuviere, el primero que pasó tiene la obligación de hacer mentalmente el juego, dando como jugada la carta.
- 16° Si el obligado á decir la jugada por no haber carta la digese bien, cobrará un tanto del fondo. Si la equivocase, sigue el mismo orden de corregir ya indicado cobrando según lo prescrito anteriormente con la única diferencia de que el que enmendó bien cobra tambien del fondo el tanto que habia de cobrar el obligado á decir la jugada.
- 17° Al principio de cada vez que se dén las cartas pondrá cada jugador dos tantos en el fondo ó platillo.
- 18° El que primero se descarta de todas sus cartas, (la privilegiada no se cuenta) gana el fondo ó platillo y se concluye la mano volviendo á darse las cartas si se quiere continuar y poniendo los dos tantos.
- 19° Pudiendo suceder que al que le toca jugar su última carta se equivoque, ó al indicar el juego, ó al explicarle; no se entenderá que se ha descartado para ganar el platillo hasta que haya indicado ó explicado el juego correctamente, pues debiendo recoger la carta si lo equivocare, es claro que no estará descartado, y podrá otro descartarse antes".

◆ *Desarrollo del Juego musical*

⁷⁵ Ibid., pp. 5-8.

El procedimiento lúdico del empleo de un sistema de cartas para el aprendizaje de la Música, contemplados desde los esquemas de la época, creemos que proporciona un sistema de enseñanza nuevo y motivador, permitiendo al niño adquirir un conocimiento gradual de los contenidos musicales. Para cada tema, el autor propone un juego (mediante el sistema de pregunta-respuesta) señalando el modo de proceder en función de las dificultades de cada contenido. Para la mecánica del juego, los niños deben responder al contenido musical de la pregunta aplicando las reglas generales de los Juegos Músicos.

Aunque la práctica musical no se acomete en esta propuesta de enseñanza, el mismo autor considera necesario el apoyo de la escritura y lectura musical para la realización de las últimas lecciones o Juegos, dada su complejidad; lamenta que el conjunto del juego carezca de esta posibilidad ya que mejoraría el razonamiento práctico y permitiría un conocimiento más completo.

Reflejamos el contenido de los temas musicales o Juegos siguiendo la misma secuencia que propone el autor aunque nos hemos permitido agrupar los que se corresponden con un mismo enunciado de contenidos, analizando los aspectos más destacados.

Juego nº 1 Clasificación de voces

Juego nº 2 Clasificación de voces y llaves y nombres de las notas

Juego nº 3 Valor de las figuras

Juego nº 4 De los compases

Juego nº 5 De las escalas diatónicas

Juegos nº 6, 7, 8, 9, 10 De los intervalos propios, extraños, mayores, extraños menores, extraños grandes, extraños pequeños

Juegos nº 11, 12, 13, 14 Escalas semitónicas ascendentes, semitónicas cromáticas, escalas menores, relativos íntimos mayores y menores, relativos mayores

Juego nº 15 Melodía libre en los límites de una escala ó modo

Juego nº 16 Melodías libres en diferentes escalas

Juego número 1. CLASIFICACIÓN DE VOCES

Presentación del contenido musical del Juego:

Con el tema de la “Clasificación de las Voces” comienza el autor su propuesta de iniciación a la Música. Los contenidos que se presentan (mediante el Sistema de pregunta-respuesta) son los siguientes:

concepto de Música, clases en las que se divide, voces de la música y lugar que ocupa en la escala -organizadas en cualquier tonalidad y colocadas en sentido directo o inverso-. De todo ello, seleccionamos un fragmento ampliamente significativo.

“Pregunta: ¿Qué quiere decir la palabra música?

Respuesta: La Ciencia de los Sonidos Físico-Matemática.

P. ¿En cuantas clases se divide?

R. En tres: especulativa, teórica y práctica.

P. ¿Que es música especulativa?

R. La que enseña la parte física y matemática.

P. ¿Que es música teórica?

R. La que enseña las reglas para usar de los sonidos.

P. ¿Que es música práctica?

R. La que enseña como deben practicarse los sonidos, ya sea cantando ó tañendo los diversos instrumentos, y por esta razon es la única que agrada al oído y las otras dos al entendimiento.

P. ¿Cuál es el lenguaje de la música?

R. Los sonidos, y su alfabeto los signos y voces

P. ¿Cuántas voces hay?.

R. Siete

P. ¿Cómo se llaman?

R. *Do, re, mi, fa, sol, la, si.*

P. ¿Cómo se clasifican?

R. Llamándolas primera, segunda, tercera, cuarta, quinta, sexta y séptima.

P. ¿Luego la primera voz de la música se llama *do*?

R. Cualquiera puede ser la primera. En esto hay una absoluta libertad; pero una vez que se haya elegido cualquiera de ellas por primera voz, no queda ya facultad de llamar segunda.

P. ¿Tienen las voces otro orden ó clasificación?

R. Si señor, el orden inverso; (...)⁷⁶.

Los contenidos que se vierten en el primer juego constituyen el bagaje inicial de la formación teórica de la Música. Los niños empiezan a conocer las notas, su lugar en la escala e inversión de los sonidos; datos que serán de sumo interés para manejarse en los siguientes, dado que los niños deben responder acumulando información. En la exposición de contenidos, nos llama la atención la concepción tonal del *Do* móvil (solmisación), teoría ya practicada en Europa y que el autor incorpora en el trabajo.

Modo de proceder en el Juego Número 1

⁷⁶ Ibid., pp. 9-10.

Para orientar el modo proceder en este Juego el autor ofrece algunas sugerencias.

“ Primer jugador dice: clasificación de voces: v. g. *re*, primera (y juega la carta)

Segundo jugador: *mi*, segunda y en inversión séptima.

Otro jugador: *fa*, tercera y en inversión sesta.

.....

El jugador que sigue, habiendo recogido el presidente las cartas jugadas poniéndolas á un lado, juega la carta que quiere, indicando el juego según lo hizo el primer jugador, y los demas siguen lo mismo que anteriormente hasta que se juegue la séptima voz que vuelve á empezar el juego”⁷⁷.

Analizando el Juego, descubrimos que se adquiere el uso y comprensión de los códigos del lenguaje musical así como destreza en el tratamiento de los sonidos y en la inversión de los mismos de forma rápida y lúdica; trabajo laborioso para los niños cuando no se emplean recursos adecuados y motivadores.

Juego Número 2: CLASIFICACION DE VOCES Y LLAVES Y NOMBRES DE LAS NOTAS

Presentación del contenido musical del Juego:

Se abordan las nociones fundamentales del pentagrama, lugar de las notas en la pauta y las diferentes *claves* o *llaves*. Reseñamos un fragmento de preguntas y respuestas que giran en torno a dichos contenidos. (El texto original consigna la palabra “iremos” con h, debido quizás a una errata).

P. ¿Cómo se manifiestan ó transmiten los pensamientos en la música?

R. Por medio de los signos (...)

P. ¿Cuántos signos hay?

R. Son diversos; y de ellos hiremos tratando por su orden dándoles su nombre propio.

P. ¿Cuál es el signo preparatorio?

R. El llamado pentagrama ó vulgarmente conocido por pauta música, (...)

P. ¿Cómo se demuestra en lo escrito el sonido?

R. Con el signo llamado nota, que es un punto colocado bien en una línea, bien en un espacio (...)

⁷⁷ Ibid., p. 11.

- P. ¿Cómo se conocerá el nombre ó voz que deberá darse á una nota?
R. Para esto es necesario el signo determinativo.
P. ¿Cuál es el signo determinativo?
R. El llamado llave".⁷⁸

Modo de proceder en el Juego Número 2:

Para la realización del segundo juego, el autor señala la necesidad de convenir la llave (clave musical) con la que se inicia el juego, pues a partir de ella el encadenamiento de las respuestas adoptarán los nombres correspondientes. A los contenidos de este juego o tema se añaden los del primero.

"Primer jugador. Clasificación de voces y llaves y nombres de las notas: *la*, primera; (y la juega añadiendo v.g.) llave de *sol*. Segundo jugador. Llave séptima: de propiedad sostenido: para el agudo tiple: la nota *la* se marca en esta llave en segundo espacio, (y sigue diciendo:) *si*, segunda: en inversión séptima: llave (v.g.) de *do* en tercera raya"⁷⁹.

Una vez que se juega la séptima voz, el presidente recoge las cartas y se inicia el mismo juego u otro diferente.

Juego Número 3: VALOR DE LAS FIGURAS

Presentación del contenido musical del Juego:

Siguiendo con el sistema de pregunta-respuesta, el autor no solo propone que el alumno conozca el valor de las figuras sino que sepa establecer las equivalencias entre las diferentes duraciones. Vincula el aprendizaje del valor de las figuras con la altura de las notas, procedimiento habitual en esta época. El nombre de las figuras que se presenta en los inicios del siglo proviene de la denominación del canto llano.

- "P. ¿Cuál es el signo tan estrechamente unido al llamado nota que uno sin otro no puede existir?
R. El que llamamos figura; porque si la nota manda ó señala lo grave ó agudo del sonido, la figura manda y señala el tiempo de su duración (...)
P. ¿Cuántas figuras hay?

⁷⁸ Ibid., pp. 12-13.

⁷⁹ Ibid., p. 17.

- R. Siete, y se llaman: semibreve, mínima, semínima, corchea, semicorchea, fusa y semifusa ; y el valor de cada una es el siguiente: (...)"⁸⁰.

Modo de proceder en el Juego Número 3:

Para que el alumno responda correctamente, presenta un modelo con el fin de que el segundo jugador realice las equivalencias y a su vez razone la respuesta de forma adecuada. Para ello hace las siguientes observaciones:

"Primer jugador. Clasificación de voces y valor de las figuras: *mi*, primera voz, su valor en semicorcheas.
Segundo jugador. Se necesitan ocho semicorcheas para igualar el valor de una mínima; porque la mínima vale $\frac{1}{2}$ la semicorchea $\frac{1}{16}$ y $\frac{3}{16}$ igual a $\frac{1}{2}$ *fa* segunda en inversión séptima. Semínima su valor en corchea"⁸¹.

La realización de este Juego, que conlleva cierta dificultad para el niño, el autor la resuelve ayudando a formular la pregunta de forma más clara: "clasificación de voces y valor de las figuras: *re* primera voz, figura corchea: ¿cuántas figuras se necesitan para completar el valor de una mínima?. De este modo, el siguiente jugador siempre tiene la referencia de la figura (además de la nota) sobre la que debe contestar obligando a los alumnos a razonar las respuestas y a resolver las equivalencias.

Juego Número 4: DE LOS COMPASES

Presentación del contenido musical del Juego:

En el siguiente texto seleccionamos el núcleo central del contenido del Juego. Dejando atrás la terminología al uso, queremos destacar el valor pedagógico que se da a este apartado ya que se hace corresponder la duración de las figuras con la métrica y no al revés como cabe esperar en un planteamiento mecanicista.

Los términos que se emplean, equivalen a los denominados actualmente compases binarios y ternarios, simples y compuestos.

⁸⁰ Ibid., pp. 17-18.

⁸¹ Ibid., p. 19.

- “P. ¿Tiene el semibreve otro signo para demostrarlo?
R. Si: al que se le ha dado el nombre de compas mayor y se figura con una C y (...)
P. ¿En cuantas clases se dividen los compases?.
R. En 4, perfecto, imperfecto, par y non, ó como se les ha llamado, al par Binario, y al impar ó non ternario; pero los nombres mas propios son: compas propio, compas impropio, compas par y compas impar (...)”⁸².

Modo de proceder en el Juego Número 4:

Para resolver las cuestiones que se plantean en la realización del cuarto Juego, los alumnos deben completar los compases a partir de la nota y figura con la que se comienza, añadiendo el resto de los elementos estudiados. Siguiendo el orden de jugadas establecido, se indica que el último jugador (quien tenga la séptima voz) debe completar el compás diciendo las figuras que le falten.

“Primer jugador. Clasificación de voces y distribución de figuras: dos por cuatro: es compas propio y par. *Do* primera voz; una semínima. Segundo. *Re* segunda, en inversión séptima: una semínima: se completa el compas (...)”⁸³.

Juego Número 5: DE LAS ESCALAS DIATÓNICAS

Presentación del contenido musical del Juego:

Resulta significativo el modo de resolver la dificultad que supone la comprensión de un contenido, algo más complejo, como es el de las escalas diatónicas. El enunciado de preguntas y respuestas va encaminado hacia los conceptos fundamentales.

Se presenta la escala diatónica natural relacionándola con las voces, notas y claves; tiene en cuenta la física y matemática del tono, las distancias interválicas, las alteraciones y los tipos de escalas diatónicas en sostenidos y bemoles a través del sistema de quintas. Para facilitar la comprensión de estos contenidos el autor anexiona dos láminas: una para las “ESCALAS DIATÓNICAS POR SOSTENIDOS” y otra para las “ESCALAS DIATÓNICAS POR BEMOLES”. En estas páginas, el autor incluye una *Nota aclaratoria*: al no haber en la imprenta modo de señalar

⁸² Ibid., pp. 20, 22.

⁸³ Ibid., p. 23.

el sostenido, se hará con una “s” que se colocará encima de la “voz que deba ir con sostenido”, y “ss” para indicar el doble sostenido.

Seleccionamos el siguiente fragmento del Juego:

“P. ¿Cuántos objetos principales tiene la música?
R. Dos.
P. ¿Cuáles son?
R. La melodía y la armonía. (...)
P. ¿De cuantos sonidos consta la escala diatónica?
R. De siete diferentes y uno mas repetido cuya clasificacion es.
Primer sonido- Fundamental de la escala. Dominante de la cuarta (...)”⁸⁴.

Modo de proceder en el Juego Número 5:

La referencia constante al lugar que ocupa la nota en la escala va a ser la clave del éxito en la realización del mismo, algo que parece dominan los niños cuando saben la teoría y se aplican a la mecánica del juego.

“Primer jugador (dice) Escala diatónica ascendente (y juega v.g. la carta *sol*, añadiendo)
Sol. Primera. Fundamental. Dominante de la cuarta.
Segundo jugador. *La* segunda, sub-relativo dominante de la quinta.
Otro. *Si*, tercera. Sensible de la cuarta dominante de la sexta (...)”⁸⁵.

Juegos Números 6, 7, 8, 9, 10: DE LOS INTÉRVALOS “propios, extraños mayores, extraños menores, extraños grandes, extraños pequeños”.

Presentación del contenido musical de los Juegos:

Hemos aglutinado varios juegos porque en cada uno de ellos el autor aborda el contenido de la clasificación de los distintos tipos de intervalos por separado empleando el mismo sistema. La denominación antigua que reciben: propios, extraños mayores/menores, extraños grandes/pequeños, se corresponde con la actual: Intervalos Justos, Mayores, Menores, Aumentados y Disminuidos.

“P. ¿Qué quiere decir intervalo?”

⁸⁴ Ibid., pp. 24, 28.

⁸⁵ Ibid., p. 39.

R. La distancia numérica que hay en la clasificación de una voz á otra.

P. ¿En cuantas clases se dividen los intervalos?

R. En cuatro: propios, estraños, sencillos y compuestos (...)”⁸⁶.

Modo de proceder en los Juegos:

Destacamos de los diferentes juegos algunas propuestas en los que se aprecia la mecánica sobre la clasificación de los intervalos.

“Primer jugador. Intérvalos propios (y juega v.g.) *mi bemol*; su tercera Segundo. (responde) *Sol* (y juega la carta) juego hecho

Primer jugador. Intérvalos estraños mayores: *fa*: su cuarta mayor Segundo jugador. *Si*: porque siendo la cuarta propia de la escala de *fa*, *si bemol*, la estraña mayor es *si*.

Primer jugador. Intérvalos estraños pequeños: *La*: su séptima pequeña Segundo jugador: *Sol bemol*: porque la séptima propia de la escala de *la*, es *sol sostenido*. La estraña menor, *sol*: y la pequeña *sol bemol*”⁸⁷.

El autor señala en una nota que si se juega con los intervalos compuestos -es decir los formados por los extraños- se debe añadir este concepto en el enunciado de la pregunta para no confundir a los jugadores con los intervalos simples o Justos.

Juegos Número 11,12,13,14: ESCALAS “Semitónicas ascendentes; Semitónicas cromáticas; Escalas menores; Relativos íntimos mayores y menores; Relativos mayores”.

Con el nombre de Escalas denomina el autor la serie de juegos que presentamos de forma unificada, por tratarse del mismo tema. En ellos expone el contenido de las diferentes escalas con sus respectivos ejemplos -enunciadas con la denominación antigua que equivalen a las actuales escalas diatónicas mayores, menores, relativos de las mayores y menores, y escalas cromáticas-, para facilitar las respuestas de los jugadores. Indicamos sólo las orientaciones de los Juegos 11 y 12 por ser más clarificadoras.

Modo de proceder en el Juego Número 11 y 12. Escalas semitónicas ascendentes. Escalas semitónicas descendentes.

⁸⁶ Ibid., p. 41.

⁸⁷ Ibid., pp. 44-45.

“Primer jugador, (dice) escala semitónica ascendiendo. *Mi* bemol primera.

Otro. *Mi* becuadro: que aquí tiene la fuerza del sostenido haciendo subir el sonido *mi* bemol cinco cromas con lo que queda natural: intervalo de semitono mayor extraño (...).

Primer jugador. Escala semitónica descendente. *Fa* sostenido octava.

Otro. *Mi* sostenido, séptima propia (...)⁸⁸.

Juego Número 15: MELODÍA LIBRE EN LOS LÍMITES DE UNA ESCALA Ó MODO

El modo de abordar dicho contenido es interesante. Lejos de convertirse en una propuesta simplemente teórica, el autor fomenta el sentido compositivo sugiriendo la aplicación de unas reglas básicas, al estilo de la escuela francesa.

Presentación del contenido musical del Juego:

“P. ¿Qué se entiende por melodía compuesta?

R. Aquella en que sin la precisión de seguir la sencilla de las escalas diatónicas y demás, se usa de todas interpoladas, teniendo la libertad de ascender ó descender de grado ó de salto según se quiera, usar de cualquier compas, y emplear en ellos las diferentes clases de figuras, á voluntad del compositor.

P. ¿De cuantas maneras se puede hacer una melodía compuesta?

R. De dos: escogiendo una escala y conduciendo la voz ó instrumento, por solo sus sonidos propios, ó haciendo por medio de los extraños que haga cadencia en otra escala⁸⁹.

Modo de proceder en el Juego 15:

“Primer jugador. Compas mayor, melodía libre en los límites del modo ó escala de *sol*: su tercera *si*. Semínima.

Otro: Ascendiendo: su quinta *re*: semínima.

Otro: Descendiendo: su segunda *la*: semibreve; compás cuarto⁹⁰.

Las propuestas de los últimos Juegos ya adquieren un nivel de complejidad. El autor facilita un procedimiento compositivo (en cierto modo mecánico) que ayuda a suplir las deficiencias derivadas de la carencia de soportes visuales y sonoros.

⁸⁸ Ibid., pp. 48-49.

⁸⁹ Ibid., pp. 54, 55.

⁹⁰ Ibid., p. 57.

Juego Número 16: MELODÍAS LIBRES EN DIFERENTES ESCALAS

El contenido musical de este juego está incluido en la explicación del anterior ya que con ellos aborda el tema de las diferentes tonalidades y por consiguiente, lo relativo a la armonía. El mismo autor deja constancia de que este contenido lo llevará a cabo en un estudio posterior, en su segundo libro. A pesar de ello, en la Nota que incluye en el Juego Número 15, indica cómo proceder para realizarlo. Dada la complejidad del tema, señala la conveniencia de ir escribiendo las notas sobre el pentagrama para tener una referencia gráfica y sonora más clara. Los paréntesis del texto pertenecen a la cita.

“Nota. En este juego y en el siguiente (Juego Número 16) puede alguno encargarse de ir escribiendo las notas que se van diciendo, en la llave (Clave) que se convenga.

Las melodías deben constar de compases pares; regularmente se hacen de ocho compases”⁹¹.

Modo de proceder en el Juego 16:

En la forma de llevar a cabo el Juego, se observa que el autor introduce al niño en el tema de las tonalidades y de la modulación de forma natural, mediante el proceso de concatenación de sonidos, indicando la figura con la que se va a enlazar. Los elementos que añade tales como: compás, ascendiendo o descendiendo orientan el trabajo compositivo del niño.

“Primer jugador. Compas de tres por cuatro. Melodía libre, en la escala de *do*: se puede pasar á otras escalas. *Do*: primera. Semínima.

Otro. Ascendiendo su tercera *mi*. Semínima.

Otro. Descendiendo: su segunda *re*. Semínima. Primer compas”⁹².

Peculiaridades pedagógicas de los juegos a modo de conclusión

Aunque a lo largo de la presentación de los *Juegos Músicos* hemos señalado una serie de aspectos pedagógicos, no queremos concluir sin subrayar algunas peculiaridades que se observan en la propuesta de Joaquín Sánchez de Madrid. Ciertamente el nivel de teoría musical plasmada en los juegos, especialmente a partir del sexto, encierra cierta

⁹¹ Ibid., p. 58.

⁹² Ibid.

dificultad para los niños; sin embargo, en términos generales podemos afirmar, a modo de síntesis, que la estructura metodológica que sigue es válida ya que desarrolla múltiples facetas en el niño.

- a) Pone en acción un desarrollo memorístico considerable para que los niños asimilen la teoría de la Música siguiendo las reglas del juego.
- b) Desarrolla la capacidad de atención y representación mental de los niños potenciando la agilidad porque para resolver las cuestiones deben conocer la teoría y apoyarse en las respuestas de sus compañeros.
- c) Facilita el aprendizaje de contenidos musicales complejos mediante una mecánica entretenida y lúdica permitiendo trabajar en equipo.

En cualquier caso, la localización de un juego para la enseñanza de la Música de tales características no deja de ser peculiar e ingeniosa.

6.1.2. El Método Interrogativo de José Manuel Antequera (1848)

El segundo Manual para niños que desarrolla en su totalidad el Método de enseñanza mutua o interrogativo -como ya se indicó- es el *Tratado elemental. Compendio de Bellas Artes. Música*, libro en formato pequeño de José Manuel Antequera. Al ser un compendio elemental sobre las Bellas Artes cada una de las materias recibe un tratamiento específico. Para nuestro trabajo nos hemos centrado exclusivamente en el Manual de Música, donde se presentan los contenidos que deben manejar los niños sobre la Teoría de la Música (A.D. N^o 18).

En el Prólogo, se subraya el carácter elemental de la obra y la naturaleza teórica o práctica de las distintas ciencias. Para abordar tales artes y ponerlas al alcance de los niños, el autor comenta que ha necesitado estudio y asesoría como señala en el siguiente texto:

“(...) con el presente tomito, especialmente consagrado á tratar de las Bellas Artes, damos en él unas nociones elementales de Música, Dibujo, Pintura, Escultura y Arquitectura. Hay entre estos algunas materias cuya parte teórica puede ser más detallada y estensa: otras en las que siendo todo práctica, apenas puede hablarse cosa alguna en teoría. Para la

redacción (...) hemos consultado obras especiales y sometido nuestros trabajos á la opinión de personas entendidas”⁹³.

Enmarcada la obra en la metodología interrogativa, el Manual de Música constituye un conjunto de ocho capítulos que abarca la Teoría de la Música de forma amplia y comprensible. En cada uno se abordan los siguientes contenidos: elementos constitutivos, elementos del lenguaje musical referidos a los signos y códigos musicales, formas vocales e instrumentales y pequeñas nociones de historia de la música. El autor incluye una lámina con ejemplos para que el alumno puede observar y practicar los elementos básicos del lenguaje musical, dada la ausencia de signos específicos, facilitando con ello la comprensión musical; lámina que a continuación reproducimos⁹⁴.

LAM. 1.^a

Ofrecemos un análisis directo sobre el documento respecto al contenido, metodología, organización y forma en el que se presenta, dado que el autor no aporta observaciones didácticas en el Manual de Música.

◆ *Análisis pedagógico del Manual*

⁹³ ANTEQUERA, José Manuel, (1848): *Biblioteca Completa de la Infancia, ó sea Colección de tratados elementales, escritos espresamente para la enseñanza de los niños*, Imprenta de la Ilustración, Madrid, p. 2.

⁹⁴ *Ibid.*, Lámina anexa.

En primer lugar, realizamos un breve análisis general. El modo de presentar el contenido musical a partir de la metodología interrogativa (basada en el procedimiento de pregunta-respuesta) y algunas características que se desprenden del modo de estructurar la Música, nos lleva a destacar lo siguiente:

1. Mediante dicho sistema de enseñanza, el niño aprende la teoría de la Música como si de un juego se tratase.
2. El formato del libro permite un uso escolar.
3. Los contenidos siguen una secuencia gradual.
4. Utiliza un lenguaje asequible para el niño respecto a los términos musicales.
5. La repetición comprensiva de los contenidos, permite una actitud indagadora ya que parte siempre de una pregunta que el niño quiere responder.

◆ *Análisis musical*

El contenido musical que se refleja en dicho Tratado se presenta de forma global. En términos generales consideramos que es apropiado para niños en edad escolar; sin embargo, entendemos que la distribución de los mismos se deben adaptar a las capacidades del niño, elementos que se organizan en un plan de actuación del que carecemos de datos. Por la estructura del Manual se desprende que los contenidos más elementales van dirigidos a los más pequeños.

Analizando el contenido musical de la obra de Antequera destacamos algunos puntos de interés. Para iniciar el trabajo se sitúa en las coordenadas de la cultura clásica por lo que destaca el valor de la Música como parte de la educación del pueblo y de la cultura social. Aunque cierta terminología está vinculada al canto eclesiástico –el canto llano- se aprecia una propuesta musical abierta a la sociedad moderna. Haciendo un recorrido por los aspectos más significativos del Manual destacamos lo siguiente:

1. Acerca los aspectos fundamentales de la música a la realidad del niño relacionándola con los elementos sociales que predominan en la época.

2. Expresa términos y conceptos musicales (propios del momento) que entendemos favorece la comprensión del niño. Así expone la diferencia entre “música *natural* y música *imitativa*”: se entiende por Música “natural” la que escuchamos solo para deleitar el oído e “imitativa” aquella que reproduce los patrones musicales de forma intencionada.
3. Señala el sonido como “la base y principio esencial de la música” y presenta la duración de los sonidos con una metodología muy pedagógica: “duración relativa es el valor de un sonido comparativamente á los demás sonidos y silencios”; la “duración absoluta” la hace corresponder con los matices del movimiento y con relación a la duración relativa.
4. A la clave, la denomina “llave”; da los nombres de “semibreve” a la redonda, “mínima” a la blanca, “semínimas” a la negra, tal y como se emplea en la época, todavía influenciada por la terminología del canto llano.
5. Hace un breve recorrido por la historia de la música indicando la importancia de la misma en las sociedades antiguas y su valor representativo “en los pueblos modernos”. Subraya el papel de la música como uno de los principales factores de la vida social: en “la experiencia diaria y la imprescindible necesidad que tenemos de este sublime y delicioso arte”.
6. Presenta la música vocal e instrumental a partir del género predominante: la ópera, de forma amena y didáctica. Propone el estudio de los instrumentos de la orquesta en función de los “instrumentos que componen la orquesta de una ópera”, presentando los restantes: “corno inglés, el harpa, el piano, el clave, etc, no esenciales de la orquesta, porque no se emplean en ella sino accidentalmente”.

Recogemos algunos puntos del Tratado de Antequera, en los que se ponen de manifiesto los elementos analizados:

“P. Qué se entiende por *Música*?

R. La música es el arte de combinar los sonidos de una manera agradable al oído. Derívase esta palabra de la voz *musa*, porque los antiguos pretendían que las musas habían inventado este delicioso arte.

P. Cuáles son las partes constitutivas de la música?

R. Dos, á saber: la *melodía* y la *armonía*. Melodía es la sucesión de los sonidos ordenada de manera que produzca cantos agradables; armonía es el arte de unir á cada uno de estos sonidos otros dos ó mas, que caminando en perfecto acorde con los primeros causan una grata impresión al oído, hiriéndole simultáneamente (...)

P. Cómo se divide la música?

R. Se divide en música *natural* y música *imitativa*. Entendemos por música *natural* aquella que se limita á deleitar el oído, sin procurar por medio de la imitación el escitar tales ó cuales emociones en el alma. Por el contrario la música *imitativa* es la que espresa los sentimientos por medio de ciertas inflexiones vivas (...) y que habla al corazón (...)

P. No se conoce otra división de la música?

R. La música se divide también en *vocal* e *instrumental* (...)

P. Cuál era el estado de la música entre los antiguos?

R. La música era un arte de gran estimación en los pueblos de la antigüedad, y principalmente entre los griegos; (...)

P. Qué efectos atribuían los antiguos á la música?

R. Uno de los mas ilustres filósofos de la Grecia no ha vacilado en afirmar que no puede verificarse cambio alguno en la música que no produzca otro en la constitución del Estado, (...)

P. Tiene la música igual importancia en la sociedad moderna?

R. (...) se citan sin embargo algunos hechos notables y que demuestran sus poderosos efectos. (...) el aire del *ranz-des-vaches* (...) la experiencia diaria nos demuestra hasta qué punto entra la música como uno de los elementos constitutivos de la vida social, y la imprescindible necesidad que tenemos de este sublime y delicioso arte

P. Cuántos instrumentos componen la orquesta de una ópera?

R. Hay en la orquesta instrumentos de tres clases, á saber: instrumentos de *aire*, instrumentos de *cuerda*, é instrumentos de *percusión*"⁹⁵.

La localización de este Tratado elemental en una biblioteca escolar de Córdoba, así como su reconocimiento como material de enseñanza le aportan un valor extraordinario del que destacamos tanto el enfoque didáctico del contenido como la forma del método. Al ser un libro de pequeñas dimensiones podemos apreciar su utilidad para el propio manejo de los niños. A través de él, se acerca la Música como factor de educación cultural y constituye el bagaje básico de formación musical que los niños deben adquirir.

⁹⁵ Ibid., pp. 9-15; 46-47.

Las siguientes aportaciones metodológicas de mediados de siglo, continúan descubriéndonos el incalculable valor pedagógico de tales materiales; presentan las estrategias metodológicas que se adoptan en la escuela, en una sociedad marcada por la corriente tradicional y mecanicista.

6.1.3. Aportaciones de Juan de Castro al Canto escolar (1856)

Como signo del florecimiento pedagógico-musical de este período sacamos a la luz a otro músico, Juan de Castro (1818-1890), que como muchos de este siglo son investigadores y maestros del arte de la Música⁹⁶. Este autor nos ofrece un estudio sobre la Música y el Canto a partir de las últimas novedades de lo que se escribe fuera y dentro de España, en una de las expresiones artísticas más destacadas: el Canto; a través de él nos hace comprender cómo avanza el estudio de la ciencia de la música.

El desarrollo del arte del Canto, como señala Marc Heilbron Ferrer, se remonta a la Edad Media. Existe en toda Europa una tradición de dar a conocer determinados rudimentos de la técnica vocal en pequeños tratados dedicados al aprendizaje de la notación musical y sus elementos esenciales desde una vertiente pedagógica: solmisación, así como otros de carácter más enciclopédico. A mediados del siglo XVIII, será más frecuente la publicación de obras centradas exclusivamente en la técnica vocal, dando por sabidos unos mínimos conocimientos musicales aunque también los profesores de canto proporcionan material didáctico para facilitar el aprendizaje musical de forma pedagógica. En el siglo XIX, existe una abundante documentación sobre Métodos de Canto que recogen las líneas de las escuelas italianas y francesas, muchos de ellos escritos en clave pedagógica. La traducción al castellano de obras emblemáticas francesas o italianas y viceversa, será una práctica habitual. Los

⁹⁶ El origen de este músico, según se recoge en el *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, Tomo III, p. 405, de Emilio Casares Rodicio, es de Briones (La Rioja). En la fuente de Antonio Domínguez Ortiz, *Historia de Andalucía*, Tomo IX, p. 133, se dice que su procedencia es andaluza, concretamente de Andujar (Jaén). Dada la divergencia, nos guiamos por el criterio fidedigno del musicólogo Casares.

estudios sobre Fisiología de la voz y del canto de Loius Auguste Second y de Sthephen de La Madelaine, constituyen un dato significativo⁹⁷.

Juan de Castro, es uno de los autores españoles, también citado en la relación bibliográfica de Heilbron, que junto a otros, como Emilio Yela de la Torre (1872) y Ramón Torras (1899) ofrecen obras de carácter pedagógico. Las aportaciones de Mariano Rodríguez de Ledesma (1828), Manuel García (1847) y Antonio Fernández Cordero (1858) van en la línea más tecnicista.

Por ello, destacamos la obra de Juan de Castro, no sólo desde la vertiente científica sino también pedagógica. Pedagógica en cuanto que habla de Métodos o guías cuya definición metodológica es ya una novedad y en cuanto que realiza una propuesta escolar del canto, muy relacionada con la Higiene (materia en boga en este tiempo) por la necesidad de buenos hábitos de salud para el canto y para la vida. Los aspectos relacionados con la técnica del canto, también son aplicables al ámbito escolar, dado que se considera necesaria para la emisión entonada de la voz y de la música, abordándola de forma básica.

El estudio científico de la Higiene, Higiene de la voz, salud y hábitos de vida en el siglo, se acomete no solo desde el campo de la pedagogía sino también desde la medicina. En el *Catálogo de impresos de Ciencias de la Vida*, recientemente publicado por la Universidad de Córdoba, se presentan diversos manuales de medicina (algunos de ellos de autores franceses traducidos al castellano) como es el caso de José Jorge de la Peña (1842), Doctor Foy en *Manual de Higiene* (1845), F. V. Raspail (1847) que reflejan dicha temática⁹⁸. Juan de Castro, desde el campo específico del Canto, emprende una tarea similar.

En la Biblioteca Nacional hemos localizado tres obras de este autor (Director de la Revista *España Musical y Literaria*) que perfilan un nuevo modo de entender el Canto, alejándose de aquellos métodos que sólo proponen ejercicios de vocalizaciones interminables. En lo

⁹⁷ Cfr. HEILBRON FERRER, Marc, (2003): *Mariano Rodríguez de Ledesma: Colección de cuarenta ejercicios o estudios progresivos de Vocalización (París, 1828)*, edición facsímil del ejemplar conservado en la Biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Barcelona-Madrid, p. 16.

⁹⁸ Cfr. CATÁLOGO DE IMPRESOS DE CIENCIAS DE LA VIDA, 1, *Op. Cit.*, pp. 63, 64.

pedagógico, se inspira en métodos renovadores, especialmente en Wilhem.

En su obra *Higiene del Cantante. Influencia del Canto sobre la Economía Animal. Causas principales de la debilitación de la voz y del desarrollo de varias enfermedades en los cantantes. Medios para precaver dichas enfermedades* (1856), Juan de Castro traduce al castellano (con anotaciones y aumentada) la obra del francés Loius Auguste Segond (A. D. N^o 19).

En el marco conceptual de la Higiene del Canto y del cantante - desarrollado con un marcado carácter científico-médico-, Juan de Castro expone su reflexión sobre cómo debe ser la enseñanza del canto en las escuelas. Dedicó su obra al primer Barítono del Teatro Lírico Español y Caballero de la Real y distinguida orden de Carlos III: D. Francisco Salas, para rendirle homenaje y por su constante desvelo en favor del arte lírico dramático.

Con el epígrafe: “REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL CANTO EN LAS ESCUELAS Y EN LOS COLEGIOS”, el autor, dedica parte de su obra al tema educativo. Las palabras de Segond y las Notas de Juan de Castro expresan la importancia que tiene la Música y el Canto en las escuelas. Lo que en Francia es una realidad, en España se empieza a demandar. El análisis de este bloque se llevará a cabo en los siguientes subapartados.

◆ *Referencias a la pedagogía francesa*

En la reflexión que hace Juan de Castro sobre la enseñanza del Canto en las Escuelas Públicas destaca su conocimiento de la realidad escolar. Hace referencia a las sucesivas incorporaciones pedagógicas del Canto en los diferentes países, especialmente en Francia y cómo empezaron a organizarse las escuelas Primarias para la Instrucción popular del país en las primeras décadas del siglo. Más tarde, enuncia las cualidades educativas de la Música y las aplicaciones metodológicas actuales; subraya especialmente los beneficios del Método de Wilhem y su progresiva puesta en marcha en las escuelas francesas.

Los datos que recoge en torno al sistema escolar de este país aporta una información de gran interés. Señala que los primeros

métodos de enseñanza de la música a nivel escolar se deben a Carnot que en 1815 adoptó el método de lectura y escritura musical de Choron, manteniéndose hasta 1816. En 1819, el Sr. de Gerando (sic) propuso dicha enseñanza en las escuelas populares adquiriendo una difusión mayor. Años más tarde, en 1833, cita al notable profesor de música Wilhem que crea sus escuelas musicales (fundadas en París) extendiendo su propio método mnemotécnico. A partir de estos años, el Consejo Real de Instrucción Pública de Francia introduce la enseñanza musical en las escuelas, especialmente a través del canto como se recoge en el siguiente texto:

"Todos estos resultados han sido de tal modo apreciados, que en nuestros días el canto forma parte integrante de la educación. En el año 1815, Carnot, interesándose en la instrucción popular, comprendió la utilidad de la música, y tan pronto como las escuelas primarias fueron organizadas, se dirigió al señor Choron, cuyo método de lectura y escritura musical se adoptó; y cuando en el año 1816 se crearon grandes escuelas, el gobierno no echó en olvido los buenos servicios físicos y morales que podían resultar del canto. En fin, en 1819, el señor de Gerando propuso dicha enseñanza en las escuelas populares, y Wilhem, virtuoso y distinguido profesor, cuyos resultados son muy gratos á todas las escuelas de la capital, fué encargado de redactar un método. Los resultados que dicha enseñanza ha producido son conocidos de todos; hemos asistido á las reuniones del *Orfeon* (2) y hemos oído llenos de admiración á masas formidables de voces cuya unidad y afinación son sorprendentes. Los ejecutantes de dicho *Orfeón*, son sencillos trabajadores que consagran una parte del tiempo que el trabajo los deja ociosos al estudio del canto"⁹⁹.

(2) En N del T. "Escuelas musicales fundadas en París por el señor Wilhem en 1833; reglamentadas por el gobierno en 1836, y subvencionadas por la municipalidad de dicha capital; y en las que miles de personas de ambos sexos y de todas edades reciben la instrucción musical gratuitamente".

Con respecto a la importancia de la Música en la educación de jóvenes y niños, Juan de Castro se reafirma en las ideas de Segond y destaca su eficacia, al igual que la tuvo en Grecia con Platón y Aristóteles. Subraya la influencia que ejerce el canto sobre la salud, hecho que bastaría para establecer su enseñanza en todas las escuelas y

⁹⁹ SEGOND, Loius Auguste, (1856): *Higiene del Cantante. Influencia del Canto sobre la Economía Animal. Causas principales de la debilitación de la voz y del desarrollo de varias enfermedades en los cantantes. Medios para precaver dichas enfermedades*, traducido por DE CASTRO, Juan, Imprenta de Don Pedro Montero, Madrid, pp. 22-23.

el aspecto moral del canto: connotación particular del momento. El traductor sólo discute el modo de llevarlo a la práctica, repertorio y métodos de enseñanza. Juan de Castro no participa de los temores que plantea Segond y afirma que la música se debe empezar a oír desde el vientre de la madre, dato que también recogen los pedagogos europeos de principios del siglo XX.

"El Consejo Real de instrucción pública se ocupa de introducir la enseñanza musical en las escuelas y colegios. Pocas serán las personas que nieguen la importancia de un asunto en el que se trata de moralizar á la juventud, sobre todo siendo el canto quien debe servir de instrumento para conseguirlo. (...) Nadie duda que con el estudio de la música es con lo que los antiguos griegos formaban el gusto de los jóvenes para las ciencias, las artes y las letras. Poniendo á un lado todas las fábulas que sobre los maravillosos efectos de la música se encuentran en los escritos antiguos, es imposible negar la influencia que la música ejerce en el desarrollo y carácter de las ideas. La influencia sanitaria que incontestablemente el canto puede ejercer sobre el cuerpo, bastaría por sí sola para establecer y propagar su enseñanza en todas las escuelas. Lo único que admite discusión no es la utilidad de dicha enseñanza, sino solo el modo de establecerla y dirigirla"¹⁰⁰.

◆ *Cualidades integradoras de la Música*

Sobre el valor educativo de la música para la persona y los pueblos, Juan de Castro realiza una serie de aportaciones en las que refleja su carácter integrador. Afirma que los chicos que reciben en las escuelas formación musical a partir del Canto, desarrollan capacidades estéticas, intelectuales, morales, higiénicas, expresivas y auditivas. Enunciamos los aspectos que subraya el autor en sus Notas donde se aprecian las cualidades integradoras de la Música.

1. Importancia de la música en la educación como medio para el desarrollo integral de la persona.
2. El Canto ejerce influencias estéticas, higiénicas y morales sobre todas las personas.
3. El canto forma parte integrante de la educación, principalmente en las escuelas francesas.
4. Desarrolla capacidades intelectuales, morales y estéticas.

¹⁰⁰ Ibid., pp. 153-155.

5. El buen uso de la prosodia, de la palabra ritmada y musicada del canto es fundamental para la expresión de sentimientos.
6. Desarrolla el órgano del oído y de la palabra.
7. Sirve también como complemento en la formación de los adultos.

Recogemos literalmente del texto los aspectos señalados. La palabra "agobiado" aparece con "v", debido quizás a una errata o como expresión de la época.

"Que respondan los millares de personas que viven bajo la benéfica sombra del árbol musical. (...) Los hombres pensadores de todas las naciones han considerado siempre la música como un medio poderoso y eficaz para el desarrollo de las facultades intelectuales y para moralizar el corazón humano. La música inunda nuestra alma de sensaciones agradables. (...) Es útil al orador, pues siendo clave de la declamación y fundamento de la prosodia, le sirve de guía al espresar en sus discursos los dos diversos sentimientos que agitan su corazón. El rico encuentra en ella un agradable pasatiempo, y el pobre un dulce descanso al fin de sus penosas tareas; un alivio a su espíritu agobiado por la miseria que le rodea. Considerada, pues, no solo bajo este aspecto, sino también como complemento de educación, los gobiernos y municipalidades de las naciones Europeas han establecido numerosas clases musicales para los adultos, constituyéndola en algunos países enseñanza obligatoria en todas las escuelas. He aquí, entre otras cosas, las razones que alegaba no ha mucho tiempo, el consejo real de instrucción pública del vecino imperio, para formular una ley, á fin de que la enseñanza musical marchase á la par con la de primeras letras: "Considerando que la enseñanza musical mejora las costumbres, facilita la instrucción escolástica, desarrolla el órgano del oído y el de la palabra, crea nuevos ramos de industria á las clases laboriosas, disminuye las fatigas de sus penosos trabajos, las procura un agradable pasatiempo, etc. etc." ¡Cuándo llegará día en que veamos aplicadas en nuestro país, estas saludables doctrinas, y se utilice el buen instinto musical que todo el mundo reconoce en el pueblo español!"(N. del T.)¹⁰¹.

Dados los beneficios que aporta la enseñanza musical dentro del ámbito escolar, el autor lamenta que España lleve tanto retraso respecto a Francia, teniendo en cuenta las buenas cualidades musicales que se reconocen en el pueblo español.

◆ *Repertorio y Método de enseñanza*

¹⁰¹ Ibid., pp. 154-155.

Respecto al repertorio escolar y a la metodología que se viene desarrollando en Francia -el Método Wilhem-, Juan de Castro recoge y analiza las observaciones de Segond; ideas que se completan con sus propuestas personales.

1. Recomienda actuar con precaución para escoger la música que los alumnos deben interpretar.

2. Propone que los compositores españoles escriban música adaptada a los niños tal y como hace la comisión musical de Francia, lo que daría resultados positivos. En el sistema francés, las composiciones infantiles se extraen de textos y palabras sacadas de las obras de Rousseau y de Racine.

3. El método de enseñanza que presupone adecuado es el método de Wilhem aunque también cree que cada profesor debe adoptar el suyo propio.

4. Los profesores deben estar preparados para desarrollar el método Wilhem.

5. Propone una inspección que supervise el modo de trabajo de cada escuela con el fin de confeccionar un método que de unidad a la enseñanza.

Elementos que se recogen en el siguiente texto:

"Se necesita obrar con mucha precaución para escoger la música que se debe interpretar. La comisión musical ha decidido que los compositores escriban la música, guiándose para ello por las palabras que ella misma haya adoptado, y no dudo que estos obtendrán el resultado que se proponen. Cuando la educación musical de los alumnos se halle bastante adelantada para que puedan emprender grandes piezas concertantes, será fácil encontrar en el dominio del arte recursos de mucho valor. (...) La cuestión sobre el género de música que se debe adoptar ha debido sin duda seguir á la de métodos de enseñanza. En el estado actual de la música sería casi imposible imponer á todos el mismo camino, y suponiendo que el método de Wilhem sea el mejor sería necesario encontrar los suficientes profesores capaces de enseñarlo ó dirigir la enseñanza por él"¹⁰².

¹⁰² Ibid., pp. 157-159.

Sobre la incorporación del Método de Wilhem en Francia, Juan de Castro recoge en sus notas datos de su aprobación y puesta en marcha; la Academia Real de Bellas Artes de Francia lo ratifica el 24 de julio de 1839 y el Consejo Real de Instrucción Pública recomienda su aplicación en las escuelas y colegios. Apunta también, que el ministro de la Guerra, el señor de Saint-Yon, dictó un decreto para que se aplicase dicho método en todos los cuerpos de infantería e ingenieros del ejército de forma obligatoria.

◆ *Horario escolar del Canto*

Con respecto al horario escolar en el que se debe impartir las clases de Música, Juan de Castro recoge las iniciativas de Segond que se plantea cuál sería el más adecuado y conveniente. Este autor opina que dada la influencia que ejerce sobre todas las capacidades debería considerarse como una de las actividades centrales, pero teniendo en cuenta la presión de los padres que en su mayoría desconocen su valor, así como los tiempos de descanso del alumno -pues requiere esfuerzo y atención, aunque para los aficionados al canto sea una actividad placentera-, se necesita un tiempo adecuado.

Si a esto se une el planteamiento físico y médico, Segond afirma que no es conveniente cantar después de la comida porque es perjudicial para la salud (según indican todas las teorías sobre combustión de oxígeno en los alimentos, aparato respiratorio y circulatorio); además se debe tener en cuenta la etapa de crecimiento donde se gastan tantas energías. Por todas estas razones, asegura que el horario escolar más adecuado para la actividad musical y especialmente para el canto es el que precede a la comida como nos sugiere en el siguiente texto:

"Queda aun por resolver una cuestión de bastante importancia, cual es la hora que, una vez adoptada la enseñanza musical en las escuelas, sería mas conveniente establecer para los ejercicios musicales. Esta debe hallarse subordinada al tiempo que se dedica á los estudios científicos y literarios, (...) pero cuando se pruebe prácticamente que el canto ejerce una grande y benéfica influencia sobre el entendimiento. (...) Pero hasta que llegue este caso es necesario tratar de conciliarlo todo. (...) El canto para los verdaderos aficionados es un recreo agradable, pero el estudio teórico-práctico de los primeros ejercicios musicales, exige mucha atención y trabajo intelectual. (...) Es, pues, necesario que estas jóvenes inteligencias descansen algunos ratos. (...)

¿Se hará cantar á los alumnos inmediatamente después de la comida? No, porque esto perjudicaría á su salud. (...) La hora, pues, mas favorable para el estudio del canto, es la que precede á la comida; pues ya hemos convenido en que los ejercicios que activan las funciones del pulmon, facilitan el acto digestivo. Cuanto mas se haya respirado, mejor se digiere. El pulmon consume, y el estómago restaura; cuando el organismo ha gastado muchas fuerzas, es preciso restituírselas. En una palabra, cuando el órgano digestivo funciona, todos los demas actos deben ejercerse con moderación, á causa de que el estómago es árbitro en sus funciones, y cuando las ejerce, encadena á ellas todo el organismo"¹⁰³.

En el enunciado de las diferentes aproximaciones pedagógicas se revela un alto conocimiento científico-técnico. También profundiza en el aparato laríngeo, respiratorio y vocal. Hay que mencionar un dato didáctico que se anticipa a su tiempo: presta gran atención a la prosodia de las palabras; elementos que de nuevo desarrollará en su libro *Nuevo Método de Canto, Teórico y Práctico*. Al final de su obra añade un Apéndice sobre Higiene aportando numerosos consejos prácticos (algo desfasados y exagerados) para todas las personas que utilizan la voz.

◆ *Funciones del sistema de fonación*

Dado que Segond es doctor en Medicina por la Universidad de París, Juan de Castro incorpora sus conocimientos, matizando con maestría en sus anotaciones al tema. Cuando profundiza en el carácter fisiológico de la voz describe el aparato fonador y sus funciones señalando los aspectos anatómicos y musicales, siempre relacionados con los diferentes tipos de voz. Aporta numerosos estudios e investigaciones (de máxima actualidad en ese período) que aún hoy permanecen vigentes en orden al fortalecimiento de la voz de los cantantes. Ofrece una serie de medios que ayudan a evitar enfermedades pulmonares, ronqueras y afecciones vocales. Recomienda el conocimiento del aparato vocal y la propia técnica a toda persona que quiera manejar bien su voz; la considera indispensable para los médicos, oradores, actores líricos, dramáticos, profesores e instrumentistas de viento. Estos estudios y aportaciones se les empieza a prestar atención en España.

Con respecto a las propuestas de alcance pedagógico queremos destacar algunos puntos relacionados con las funciones del sistema de

¹⁰³ Ibid., pp. 159-163.

fonación, el poder curativo del Canto y las condiciones físicas e higiénicas de la voz.

a) Sobre el sistema de fonación, recomienda al cantante conocimiento de las partes que constituyen el órgano fonador y la función que desempeñan cada una de ellas para que sepa en cada momento qué se pone en juego. Todo ello contribuye al desarrollo fisiológico y saludable de la persona. El conocimiento de dichas claves conduce al alumno por el camino seguro.

"Desde el día en que para el estudio del canto se ha tomado por base la estructura y el mecanismo de las diferentes partes que componen el aparato vocal, desde entonces, repito, se ha hecho marchar á los alumnos en una via segura, cierta é higiénica"¹⁰⁴.

b) Reconoce la importancia de la técnica vocal y de lo que supone una correcta impostación de la voz. El canto ayuda a la formación del oído y repercute también en la capacidad de comunicación y en las relaciones sociales; el carácter del timbre es una buena prueba de ello. La técnica vocal no es solo necesaria para el cantante sino para toda persona que la emplea como medio de comunicación.

c) Respecto al poder curativo del canto, afirma que ejerce una notable influencia para la curación de algunas enfermedades mentales y nerviosas. Las aportaciones científico-médicas de esta época constituyen un avance importante en el campo de la música.

"El carácter del timbre de la voz influye en las relaciones sociales, no es raro encontrar personas que á pesar de hallarse dotadas de un talento superior adormecen á sus oyentes, y esto á causa de la monotonía de su voz y la uniformidad en su manera de acentuar. (...) De lo cual resulta que cualquiera que sea el papel social que uno esté destinado á representar, es preciso poseer ó formarse una voz. (...) Ejercitando la laringe á producir sonidos musicales, se forma al mismo tiempo la educación del oido. (...) Además, el canto ejerce una influencia notable en la curación de algunas enfermedades: en todos países y en todas épocas se ha demostrado su benéfica influencia, en ciertos casos de enajenación mental y en numerosas enfermedades del sistema nervioso"¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Ibid., p. 18.

¹⁰⁵ Ibid., p. 21.

El acercamiento al aspecto curativo de la música (en este caso del canto) coincide con los estudios realizados en Francia por el Dr. Candela Ardid sobre Musicoterapia. La localización de su libro: *La Música como medio curativo de las enfermedades nerviosas* a principios del siglo XX (1920), que más tarde presentaremos, corroboran dicha tesis.

Resulta absolutamente relevante que a mediados del siglo XIX, Segond enuncie, y Juan de Castro se haga eco en su obra *Higiene del Cantante*, sobre el poder curativo del Canto, recopilando datos que describen el recorrido histórico del tema. Señala que desde tiempos remotos, Asclepiades ya decía que nada era más favorable que el canto para curar a las personas delirantes o faltas de razón; Xenócrates, afirmaba que para curar a los maniáticos se les hacía cantar versos; también presenta dos centros de beneficencia que atienden a las personas mayores y a los que han perdido la razón: *Bicetre* y *Saliterria*. Según aclara en sus Notas Juan de Castro, en dichos centros, se realizan terapias a través del canto dando extraordinarios resultados.

d) En relación a las condiciones físicas e higiénicas de la voz, analiza los fenómenos químicos de la respiración, abundando en la importancia de la alimentación y de la combustión del aire. La alimentación sana, uso adecuado de vestidos, descanso y cuidados del cuerpo, son elementos que se deben tener en cuenta para una buena combustión del aire y fundamentales para el estado fisiológico del que canta.

Estas observaciones, dice el autor, y apostilla el traductor, no sólo atañen a los cantantes sino a todas las personas que tienen que hablar o cantar mucho tiempo en público: oradores, profesores, y los instrumentistas de viento que de manera excepcional tienen que controlar el aparato respiratorio.

◆ *Aspectos educativos sobre Higiene*

Juan de Castro finaliza su libro incluyendo un Apéndice en torno a la Higiene, donde expone el concepto de esta ciencia y los elementos que la comprenden. Define la Higiene como uno de los medios más *naturales y sencillos que se deben adoptar para conservar la salud*. Todo cuanto nos rodea forma parte de nuestra existencia: el aire que

respiramos, los alimentos que ingerimos y la temperatura en la que vivimos; todo contribuye a mejorar o a contrarrestar la salud.

Los fisiólogos antiguos y modernos aportan medios naturales y sencillos, por eso Juan de Castro recomienda tener control sobre la calidad y cantidad del aire y la ventilación; aconseja llevar una buena y sana alimentación así como una adecuada organización y horario sobre el descanso para alcanzar una vida saludable; también hace indicaciones sobre la temperatura ambiente, los tejidos y las ropas a fin de que contrarrestan su influencia; hace observaciones sobre la temperatura del agua en el aseo personal y llama la atención sobre el trabajo corporal y mental, recomendando períodos de descanso y correcta postura corporal. Apostilla diciendo que el estado anímico se ve condicionado por la atmósfera; cuerpo y espíritu están íntimamente ligados. Estar atento a todo ello previene enfermedades y forma parte de la “economía natural” en la que se desenvuelve el ser humano.

Concluye sus orientaciones demandando una cátedra de higiene en los colegios para que, manejando estos conocimientos y poniéndolos en práctica, se ayude a los alumnos a evitar o neutralizar enfermedades; medios que contribuyen a ejercer de forma más conscientemente el arte del canto. Por eso dice:

"Creo oportuno el concluir este breve compendio higiénico llamando la atención de quien corresponda sobre un asunto de bastante importancia cual es el siguiente: la creación de una cátedra de higiene en los colegios ó escuelas, y en las que se enseñe á la juventud los medios de precaver ó evitar las numerosas y diversas causas de las enfermedades, seria un bien a favor de la humanidad, tanto en la parte física cuanto en la moral, y hasta seria un acto de economía política y social. (...) Autores de mucha representación en esta clase de conocimientos han demostrado la necesidad y conveniencia de que en la primera enseñanza se diesen algunas nociones elementales acerca de la organización del hombre. (...) Así, pues, para que las escuelas de canto, de declamación ú oratoria, y otros establecimientos de enseñanza reuniesen las condiciones debidas, seria conveniente establecer en ellos cátedras para las asignaturas citadas"¹⁰⁶.

Los datos que constata Juan de Castro sobre la creación de una cátedra de Higiene y el tratamiento de dichos contenidos en la enseñanza Primaria, se empiezan a poner en marcha en España en la segunda mitad del siglo XIX; los documentos pedagógicos que se han

¹⁰⁶ Ibid., pp. 19-20.

manejado lo ponen de manifiesto. Avendaño, Carderera, Rius y especialmente García Navarro, abordan el tema planteándolo como uno de los elementos imprescindibles en el Canto, en la Música y Canto, o en la educación artística, como también la denominan.

Las matizaciones que hace Juan de Castro en su obra, recogen el carácter científico-técnico y pedagógico del Canto. Buen conocedor de los aspectos que mejoran la práctica y muy especialmente, de los métodos que se aplican en Francia, nos deja un legado muy valioso para la enseñanza escolar de la Música y el Canto.

6.2. Métodos de Música y Canto que llegan de Centroeuropa

Una vez institucionalizadas las escuelas en las primeras décadas del siglo XIX, comienza el desarrollo de la enseñanza poniéndose en marcha la práctica de la música y el canto escolar. La influencia de la personalidad de B. Wilhem en Francia y sus nuevos métodos de enseñanza musical, hacen posible que esta materia comience a desplegarse por Europa. Junto a esto, día a día adquieren importancia los nuevos métodos de enseñanza ingleses y franceses; todo ello y el propio dinamismo de los Jardines para la Infancia de Froebel en Alemania, hacen que la Música y el Canto tengan un especial protagonismo.

Pero sin lugar a dudas, desde siglos atrás, Francia sigue siendo pionera en el impulso a la educación y en la innovación de métodos para la enseñanza de la Música. Retomando la historia, en el siglo XVIII, se inician con Rousseau métodos musicales al que le siguen los métodos mnemotécnicos de Aimé París (1800) y Galín (1818). Sin embargo, el que revolucionó e implantó en el país un nuevo método de enseñanza de la Música y el Canto es Wilhem (1848). Los datos que tenemos de dicha metodología en España llegarán más tarde, hacia la mitad del siglo.

6.2.1. El Método de Música y Canto Populares de Wilhem en España. Artículo de Prensa de Heliodoro del Busto (1859)

La información que de nuevo recabamos sobre el Método de Wilhem nos llega a través de una fuente secundaria: prensa local del

Diario Córdoba. El carácter investigador de los músicos españoles se sigue poniendo de manifiesto. En el Diario de Córdoba, Sección editorial del Viernes 4 de Marzo de 1859, Heliodoro del Busto escribe un artículo que arroja gran luz a nuestra investigación sobre el Método de Música y Canto populares de Wilhem; método que aborda la enseñanza de la Música a partir del Canto y de la Música Popular (A. D. N^o 20).

En la Sección: REVOLUCIONES MUSICALES, se presenta el Artículo: *“Método de Música y Canto Populares de Wilhem. Traducido y arreglado por D. Mariano Courtier”* en el que Heliodoro del Busto presenta la obra de Mariano Courtier; según el autor, *un profesor conocido en toda la España musical por sus traducciones y sus aportaciones sobre el Método de Música y Canto Populares de Wilhem.*

Heliodoro del Busto señala en el artículo que en los treinta años que lleva funcionando dicho método en Francia, se ha promovido una enseñanza de la música a las clases más desfavorecidas con músicas populares; sin embargo, a partir de la obra de Courtier, es cuando se reconoce en España su valor. Da cuenta de la expansión que alcanzó el método Wilhem en Francia y especialmente cómo se difundió la música popular a través de su obra. Testifica que los resultados fueron sobrecogedores: multitud de niños, jóvenes y adultos cantaban en forma coral música de todas las épocas y piezas tradicionales del folclore francés levantando los espíritus y devolviendo la confianza al pueblo, demostrando a las instituciones que es posible una educación musical llevada a las capas más desfavorecidas.

La descripción del contenido del documento se hará en los siguientes apartados, presentando a la vez la metodología Wilhem.

◆ *Valor de la música en la historia de la educación*

A partir del contenido de la obra de Courtier, Heliodoro del Busto presenta en cuatro apartados el método de Wilhem, sus repercusiones educativas en Francia y las personas que lo implantan en España.

En el primer apartado, realza el valor de la Música a través de la historia, presente en las civilizaciones de todos los siglos. Asegura que

la música es la fuerza, la belleza, la expresión de todos los pueblos. Tras enunciar el paso de la Música por las diferentes culturas, cuyo resumen omitimos por encontrarse recogida en los manuales, aportamos las expresiones poéticas con las que concluye este apartado:

“La música es, pues, un Tirteo que salva á Esparta, una marsellesa que aterrera á la Europa, un Bellini que consuela á los italianos. (...) La música, como dijimos al principio, es la espresion bella del progreso, el progreso mismo transformado en canto, la oracion inextinta de los pueblos hácia el infinito, que suena en el murmullo de las brisas, que se queja en las tumultuosas olas del mar, que presente la inmortalidad en los agrestes mormurios de la tarde”¹⁰⁷.

El modo de definir la Música como expresión bella del progreso (progreso transformado en canto), nos lleva a realzar la función educativa del canto y su aportación a la humanidad. La exaltación de dichas funciones las vemos recogidas en los diferentes documentos y autores del período investigado como se va presentando a lo largo del trabajo.

◆ *Lo que ha supuesto el Método Wilhem para Francia*

En el segundo apartado, expone lo que ha supuesto el Método Wilhem para Francia y el valor que contiene la música popular como medio de expresión cultural del país. Establece un paralelismo relacionando los hechos históricos que vive Francia, en los que se pone de manifiesto el sentido patriótico y de libertad del pueblo, con la aportación del propio método. Afirma que tales hechos tienen su parangón cuando aparece Wilhem; el milagro de que volviera a cantar el pueblo se debe a este coloso. Defiende esta tesis a partir de la cita de Porchat (París, 1846) que considera providencial la aparición de Wilhem y la forma en la que contribuye a despertar la utopía y los sentimientos del pueblo, realzando nuevamente su cultura, como se aprecia en el siguiente texto:

“La música popular de Wilhem ha hecho un gran bien á la Francia, ha conseguido mas que todas las obras de moral, que todas las utopías. (...) Pero no en vano el progreso es la lógica de la historia: la *música popular de Wilhem*, á despecho de los mas odiosos sistemas y de las

¹⁰⁷ DEL BUSTO, Heliodoro, “Método de Música y Canto Populares de Wilhem. Traducido y Arreglado por D. Mariano Courtier”, Sección editorial *Revoluciones Musicales*, DIARIO DE CÓRDOBA, N° 2554, (Viernes 4 de Marzo de 1859) Apartado I.

mas sangrientas políticas, ha demostrado que *utopía* significa casi siempre *profecía*, ha franqueado al pueblo francés el paso para su mejoramiento, ha hecho amar el trabajo; ha sembrado en los campos como en los talleres una múltiple semilla de fé y de virtud, ha resuelto el problema de los pobres, la armonía de la inteligencia y de la actividad. Hoy sus cantos se repiten en todas partes, (...) hoy, pues, la experiencia de treinta años dice que el método Wilhem es, (...) una de las bases esenciales para la educación y el porvenir de todas las clases”¹⁰⁸.

El autor desea que los efectos enunciados se produzcan en nuestro país. Se pregunta por qué España, pueblo musical que canta en todas las ocasiones de la vida, no se ha preocupado en todo este tiempo de aprender del *Orpheon*, de acoger las aportaciones del método Wilhem y de hacer una apuesta por la música popular -como expresión del pueblo- al estilo de Francia. Insiste en la necesidad de que las madres y personas implicadas en la formación de los niños conozcan la obra de Wilhem para que puedan *educar a sus hijos para la música*.

◆ *La personalidad de Courtier y Wilhem*

El interés por la pedagogía de Wilhem viene acompañado por el acercamiento a la figura del músico Courtier, promotor de sus enseñanzas en España. En el tercer apartado, Heliodoro del Busto realza su personalidad y el contenido de su obra. Nos dice que pertenece a una generación de músicos.

Al músico Courtier le interesa promover la figura de Wilhem y su método de enseñanza, motivado por el deseo de desarrollar una actividad paralela en España. Traduce la obra de Wilhem: *Tratado teórico práctico de lectura musical y canto elemental* (1838) para ofrecer una nueva metodología poniendo la música al alcance de los niños, expresión que venimos manteniendo a lo largo de nuestro trabajo y que con tanta nitidez se refleja en los diferentes métodos presentados en un siglo tan marcado por las desigualdades sociales, culturales y económicas.

¹⁰⁸ Ibid., Apartado II.

◆ *Claves metodológicas del método Wilhem*

En el marco del sistema de enseñanza mutua (que según nuestra documentación se aplica en Europa y en España con anterioridad) el autor evoca el hecho de que en la apertura de la *Escuela Universal* -una Sección del Conservatorio de Madrid en los años 1849 a 1850- se produjera el mismo fenómeno coral de Francia (método Wilhem) añadiendo el dato de la incorporación del método interrogativo: fue la *primera vez que se aplicó en España el admirable sistema de enseñanza mutua o Lancansteriana*. Narra que en una visita realizada a este centro oyeron un coro infantil, de treinta o cuarenta niños de escasa edad (el mayor apenas tendría ocho años) que entonaban de forma coral Música religiosa de Mozart sin instrumentos ni partituras. Con sorpresa, este autor se preguntaba cómo era posible conseguir tales resultados. La respuesta que dio el Director del centro, el Sr. Herreros Mora (sic) dejó ver que se debía a la aplicación de los principios educativos del método Wilhem como se consigna en el texto.

“No es milagro, replicó sonriendo el Sr. Mora, es poner la música al alcance de la infancia, es separar de una ciencia toda su difusa y extraña nomenclatura, toda la pesada aridez de sus principios, y presentarla bajo su aspecto mas dulce y mas encantador”¹⁰⁹.

Los efectos del Método Wilhem son los que viene a plasmar Courtier devolviéndonos las siguientes claves metodológicas:

1. Con dicho método se acerca la Música a los niños de forma básica y sencilla para que asimilen el difícil arte.

2. Mediante el método de enseñanza mutua: Pregunta-Respuesta se ayuda a acercar la teoría de la Música a los niños de forma comprensible. Heliodoro del Busto, entresaca del inicio de la obra de Courtier, el siguiente contenido que anexionamos íntegramente en el Apéndice Documental:

“Cuadro primero. Sonido en general.- Sonido musical.- Música vocal é instrumental.

Pregunta 1ª. ¿Cómo se llama todo lo que el oído percibe?

Respuesta 1ª. Sonido

P. 2ª. ¿Qué es sonido en general?

R. 2ª. Todo lo que el oído percibe

¹⁰⁹ Ibid., Apartado III.

P. 3^a. ¿Cómo se llaman los sonidos que la voz puede seguir é imitar cantando?

R. 3^a. Sonidos musicales.

P. 4^a. ¿Qué son sonidos musicales?

R. 4^a. Aquellos que la voz puede seguir é imitar cantando"¹¹⁰.

3. Cuando se está consolidando la estructura escolar y el propio sistema social, el autor anima a que el gobierno asigne a las escuelas Primarias una cátedra de Música respondiendo los Ayuntamientos de su puesta en marcha; todo lo demás, consigna el autor, *corre por cuenta de Wilhem*. Es tal el convencimiento del éxito metodológico de Wilhem que asegura, dará resultados positivos una vez implantado.

◆ *Su aplicación en España*

En cuanto a la aplicación de la metodología Wilhem en España, Heliodoro del Busto señala en el apartado cuarto, que hay que apostar por incorporar todo lo se refleja en la obra de Mariano Courtier; sin duda, dará los mismos resultados en nuestro país, contribuyendo a su regeneración la difusión del *Tratado de lectura musical y canto elemental*. El modo más eficaz de acercar la música a los niños será a través del canto popular; canciones que elevarán la cultura del pueblo.

Con esta exposición y análisis hemos reflejado sucintamente las repercusiones del método de Wilhem y sus inicios en España, años más tarde. No tenemos constancia de otros documentos en los que aparezcan datos sobre dicha metodología. El marco del sistema de enseñanza mutua será el modelo habitual de enseñanza en Europa. Dicho sistema y las propuestas metodológicas de Wilhem facilitarán la formación musical de los niños.

Al finalizar el capítulo podemos afirmar que cuanto se venía haciendo en Francia tiene su paralelismo en España; los matices no distorsionan la realidad. La metodología y el mismo contenido musical de la teoría, lo emplean los autores españoles en los primeros tratados musicales para niños de principios de siglo XIX.

¹¹⁰ Ibid., Apartado III.

7. MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARTICULAR DE LA MÚSICA EN ESPAÑA

El interés por adquirir formación musical crece notablemente en la sociedad española y se busca la manera de acceder a ella de forma particular, en tanto se consolidan las instituciones que a lo largo del siglo van apareciendo. La evolución histórica que sigue la enseñanza de la música tiene razones que la determinan.

Como se ha señalado en la fundamentación histórica, en las primeras décadas del siglo XIX se deja de practicar la música en las Capillas de las Catedrales y sale a la sociedad buscando nuevas formas de expresión y nuevos modos de formación sistemática de los músicos. Como consecuencia, aparecen las primeras instituciones que se encargan de llevar a cabo esta tarea en Europa y en España.

Los datos recabados en capítulos anteriores sobre la realidad musical de Córdoba, corroboran el giro que se produce en la sociedad española. La enseñanza particular comienza con los Maestros de Capilla que son los encargados de preparar a los niños formando la cantera de los coros catedralicios. Al cambiar los patrones sociales, fuera de los círculos eclesiales, toman el relevo las Bandas de música, Agrupaciones y Liceos: instituciones precursoras de los Conservatorios constituyendo los nuevos espacios en los que se prepara musicalmente a la sociedad.

Mientras se consolidan dichos centros y se normaliza la incorporación de la materia de Música en las escuelas, existe una práctica habitual en la sociedad burguesa naciente, especialmente orientada hacia las mujeres: la de aprender Música, Piano y Canto de forma particular como signo de un cierto prestigio social y cultural.

Los Métodos y Manuales manejados dejan constancia de ello. En la primera etapa del siglo, reflejamos datos, autores y aportaciones metodológicas en torno a la enseñanza individual, incorporando también métodos de enseñanza para alumnos de Conservatorio, que sirven de iniciación a la música (matiz que consideramos relevante) o que aportan un enfoque nuevo de enseñanza.

7.1. El Método mnemotécnico de Josef Joaquín de Virués y Spínola (1831)

En los inicios del siglo, encontramos un Método absolutamente novedoso para la enseñanza de alumnos de Conservatorio. En 1831, el Músico, Militar y Literato gaditano (Jerez de la Frontera) Josef Joaquín de Virués y Spínola, propone un método de enseñanza de la Música -al estilo de los métodos racionalistas franceses-, basado en el sistema mnemotécnico, de carácter intuitivo y simbólico-visual. En dicho método se emplea el sistema de números y grafías para hacer comprensible el difícil arte de la armonía y facilitar su aprendizaje. En su Tratado: *La Geneuphonía ó Generación de la Bien-Sonancia Música* (localizado en la Biblioteca Nacional) desarrolla el "*Método Teórico y Práctico para la Enseñanza y el Aprendizaje*" con el deseo de salir del "*laberinto armónico de la antigua escuela*". Su método se adopta oficialmente en el Real Conservatorio de Música para la enseñanza de *Harmonía, Contrapunto y Composición* (A. D. N^o 21).

Aunque no se trata de un método de iniciación a la música, lo incluimos por lo genuino de sus aportaciones y especialmente porque lo aplica a alumnos "*agenos absolutamente de todo conocimiento de la Harmonía*", lo que nos lleva a situarnos en un plano metodológico más amplio que favorece la comprensión de las complejidades sonoras a personas no entendidas. Con la propuesta metodológica de este autor se rompen los patrones clásicos en la enseñanza de dichas materias, eliminando la dificultad de las reglas armónicas, desde un planteamiento lúdico, y sobre todo, como señala él mismo, que contribuye al desarrollo del oído musical.

7.1.1. Preliminares de "La Geneuphonía"

Don Josef Joaquín de Virués y Spínola, forma parte de una elite musical y social. Por su categoría de Caballero de las Ordenes nobles y militares de Calatrava y San Juan, Maestrante de la Real de Ronda, Mariscal de Campo de los Reales Ejércitos, Académico de honor de la Real Academia de las Nobles Artes de San Fernando de Madrid, miembro de la Academia Filarmónica de Bolonia en la clase de Maestros de Capilla de Honor, condecorado con diferentes Cruces de distinción civil y militar, y un largo etcétera, pertenece al Real Conservatorio de Música. Todo ello le lleva a dedicar su obra: *La*

Geneuphonía a la Reina Doña María Cristina de Borbón disfrutando del privilegio de publicarla en la Imprenta Real.

Esta obra, remite a otra anterior, publicada en 1825, breve opúsculo titulado: “Cartilla-Harmónica”, absolutamente innovadora que causó gran sorpresa en España y en el extranjero por su planteamiento teórico y método de enseñanza de la *Harmonía*. El autor deja constancia de las dificultades por las que atravesó la publicación; unas de comprensión teórica y otras de aplicación práctica. Los profesores del Real Conservatorio de París fueron los que más se opusieron. Paradójicamente, su obra se conoció con anterioridad en el extranjero y se tradujo a varios idiomas. Fuera de España no supieron aplicarla por miedo a errar u omitir algunas de las reglas indicadas.

Cuando Joaquín de Virués y Spínola tuvo noticia de la edición de Londres, del sentido mercantilista que estaba rodeando a la publicación de la Cartilla, se propuso una nueva edición que dio lugar a La Geunophonía -título que ya había adoptado fuera de España- (en Londres) para resarcirse de su malestar, como deja constancia en el siguiente texto:

“(…) conocida de los extranjeros la Cartilla, no solo en español, sino traducida en francés por el célebre Nuñez-Taboada, concibió alguno de ellos la idea de convertir en objeto mercantil los materiales de la obra elemental de que ella era apenas un brevísimo extracto, y que había yo escrito por desahogo y distracción en los ocios de mi quebrantada salud; y en efecto, enagené de dichos materiales todo lo suficiente para que hayan formado con ellos una obra que, con el mismo título de Geneuphonía, se imprime actualmente en las principales capitales de Europa (...) derecho que me reservé de hacer por mí mismo una edición española *igual á las extranjeras*”¹¹¹.

Su método se adoptó entre los mejores del momento y se estrenó en el Conservatorio de Madrid. Pero antes de ponerlo en marcha y de indicar la retirada de los métodos antiguos, solicitó realizar una prueba práctica para verificarlo, así como para que el profesorado comprobase su eficacia; para tal efecto se creó una Comisión. El Conservatorio debía nombrar cuatro solfistas como discípulos, sin conocimientos de Armonía, y él mismo explicaría el método geneuphónico. La experiencia se llevó a cabo (siete lecciones de dos horas) dejando

¹¹¹ DE VIRUÉS y SPÍNOLA, Josef Joaquín, (1831): *La Geneuphonía ó Generación de la Bien-Sonancia Música*, Imprenta Real, Madrid, p. IV del Prólogo.

asombrados a todos, dada la rapidez y eficacia del método, como lo demuestran sus palabras:

"(...) y su éxito pasmó á la Junta y testigos del curso, y convenció en seguida á una reunion de treinta peritos, en cuya presencia trabajaron y compusieron los discípulos, ejecutándose en el acto lo que escribían sobre la pizarra. (...) La verdad es que la Geneuphonía va á atacar de frente y echar por tierra, si puede, todos los sistemas del origen y explicación de la Harmonía, que hasta ahora desde los griegos han servido para la enseñanza del arte. Es ya notorio que no puedo continuar llamando tímidamente *ensayo* á esta obra, pues que está sancionada por un solemne y oficial experimento"¹¹².

7.1.2. Partes en las que se divide el Método

La obra, de ciento cuatro páginas, se divide en tres partes con el título de Tratados, distribuidos en breves capítulos para comodidad del lector como hace constar el autor. Anexiona también treinta y siete láminas en las que incluye ejemplos prácticos, realizando el análisis correspondiente en las diez últimas páginas del libro.

El Primer Tratado, es una demostración práctica del método. Se dirige a los discípulos y a los maestros que quieren entender y enseñar la Armonía, el Contrapunto y la Composición. Presenta las explicaciones como si las hiciera verbalmente en su "gabinete, amenizando con el modo lo que tiene de árida" esta ciencia. Solicita a los oyentes que "entren en la lectura de la lección con la misma serenidad y confianza que en la de una corta novela", que escriban en la pizarra pautada "ó hule con pautas permanentes" y que desde el primer momento escriban y borren cuanto crean conveniente. Insiste también en la necesidad de interpretar vocal o instrumentalmente cada uno de los ejercicios con el fin de comprobar auditivamente la buena sonoridad de las propuestas. (Los paréntesis de la siguiente cita pertenecen al texto).

"y teniendo el *indispensable* cuidado de ejecutar, sea con las voces, sea con los instrumentos, toda nota que se llegue á escribir en la pizarra; porque la sentencia (favorable ó contraria) del oído, ha de inspirar siempre las observaciones y explicaciones del maestro, y llenar de gozo y convencimiento á los discípulos. La utilidad y el placer que

¹¹² Ibid., pp. V, VI.

produce este modo de dar lección no se puede concebir sin experimentarlo"¹¹³.

El Segundo Tratado, comprende la presentación y análisis de la nueva hipótesis geneuphónica. Está dirigida a los teóricos y maestros para que sometan a examen las operaciones prácticas expuestas en el primer Tratado. En esta parte, no necesita la colaboración de los discípulos aunque el autor comenta el interés que puede despertar en ellos dado que lo entenderán con suma facilidad; está convencido que los alumnos pueden comprobar sobre la marcha cada una de las explicaciones, todo lo contrario a lo que les acontecía cuando manejaban los tratados antiguos.

"En este segundo tratado, sin ser necesario para nada á los discípulos, les interesará sin embargo, porque lo entenderán con suma facilidad después de sabido el primero, lo cual no les hubiera sucedido antes, asi como no podían entender los tratados antiguos, que ya comprenderán como si los hubieran compuesto ellos mismos"¹¹⁴.

El Tercer Tratado, contiene la aplicación práctica del nuevo método; método que contrasta con el tratado de *Harmonía del célebre Catél*, el referente más aceptado de la época. Los ejemplos musicales son de invención del autor, adaptados al nuevo método, seleccionando también fragmentos de célebres compositores. Por esa fecha, Rossini se encuentra visitando el Real Conservatorio y el autor le pide que le escriba un motivo para que los alumnos puedan improvisar en la pizarra las voces de tiple, contralto y tenor, tal como aparece en la última página del Apéndice documental de este autor.

"Esta aplicación, que no deja nada que desear á los peritos para poder sentenciar con todo conocimiento de causa entre la nueva teoría y las antiguas (...). En cuanto á los ejemplos mismos son de dos especies; la una, de aquellas operaciones ó hechos con que se expone la nueva teoría antes de aplicarla á las antiguas; y la otra de todas las operaciones ó composiciones musicales que constituyen todas las reglas y doctrinas útiles en la práctica del arte, vigentes en todas las escuelas y Conservatorios. En esta segunda clase de ejemplos no hay ni uno solo inventado por mí: todos son los célebres Catél, Bretón, Reicha, Hayden, Mozart, Pergolesse, Richter, Kromer, Moriggi &c"¹¹⁵.

¹¹³ Ibid., p. VI.

¹¹⁴ Ibid., p. VII.

¹¹⁵ Ibid., p. VII.

Al final del Prólogo, consigna que su obra se aprueba por S. M. el Rey, mediante Real Orden y se propone cómo texto para el Real Conservatorio de Música de la corte. Se imprime sin ninguna censura en la Imprenta Real de Madrid con fecha de 8 de Enero de 1831. En una nota aclaratoria, señala que al entrar en prensa el último pliego, el día 22 de Febrero, pudo incluir el precioso ejemplo de Rossini quedando litografiado *fac-simile* en partitura manuscrita como estandarte de la Geneuphonía. El mismo ejemplo se presenta también realizado en la lámina con el bajo tipométrico. En la edición manejada incluye un retrato del autor como el que recoge la publicación inglesa.

7.1.3. Análisis musical de la obra

El tratado de la Geneuphonía, que ocasionó grandes críticas entre sus contemporáneos, comienza desarrollando el contenido de la Harmonía, el Contrapunto y la Composición, acompañados de ejemplos para las aplicaciones prácticas de sus renovadoras reglas.

Tras definir el concepto de *Harmonía* expone su nueva teoría. Al igual que otros teóricos de su tiempo (Joaquín Sánchez de Madrid) plantea la organización de los sonidos a partir del sistema mnemotécnico numérico, a través del cual se pueden establecer equivalencias sonoras. A cada sonido le asigna un número, que es válido tanto para el modo mayor como para el menor. También incorpora un procedimiento didáctico: asigna una estructura visual para facilitar la ubicación de los sonidos en cada tonalidad.

En su teoría armónica, el autor asegura que dentro del conjunto sonoro que conocemos (los veinte y uno tonos de la música y los dos *modos*, 42 en total) todos quedan reducidos "*á una sola, esto es, á los números 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7, sea cual fuere el tono y el modo*". Para ello sugiere un procedimiento simbólico visual que consiste en un "*simple examen visual*". Con este sistema, el alumno se sitúa perfectamente en las notas de cada tonalidad y modalidad sin necesidad de aplicar las reglas armónicas, según afirma en el siguiente texto:

“La armonía se forma con los siete sonidos de la escala comun, sea en tono *mayor*, sea en tono *menor*.

Para el uso y manejo harmónico de esos siete sonidos, se les aplica por carácter á cada uno un número de este modo.

Ejemplo en Ut mayor y menor, igual para todos tonos

Mayor.....Utn	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	} Las octavas todas tienen los mismos números” ¹¹⁶ .	
Los mismos números	1	2	3	4	5	6		7
Menor.....Utn	Re	Mib	Fan	Sol	Lab	Sin		

Para realizar el examen visual al que se refiere el autor, el método aporta unas láminas donde el alumno identifica y comprueba visualmente la correspondencia de los sonidos en las diferentes tonalidades. Dicho procedimiento, le permite situarse rápidamente en los grados de cada tonalidad (modo mayor o menor) realizando prácticas que simplifican el proceso de aprendizaje y le ayudan a componer fácilmente.

El conjunto de láminas se refieren a los siguientes contenidos:

1. Lámina O. Tabla en la que aparecen las Tonalidades mediante el sistema mnemotécnico numérico.

¹¹⁶ Ibid., p. 1.

LAMINA ①

Numeracion de los 21 sonidos tónicos de la Música en las 4^{as} escalas.

		1	2	3		4	5	6		7		
				Menor.	Mayor.			Menor.	Mayor.			
ESCALAS.	b.....	1 Ut. ^b	2 Re. ^b	3 Mi. ^{bb}	3 ^a Mi. ^b	4 Fa. ^b	5 Sol. ^b	6 La. ^{bb}	6 ^a La. ^b	7 Si. ^b	.....Ut.	
	n.....	1 Ut. ⁿ	2 Re. ⁿ	3 Mi. ^b	3 ^a Mi. ⁿ	4 Fa. ⁿ	5 Sol. ⁿ	6 La. ^b	6 ^a La. ⁿ	7 Si. ⁿ	.....Ut.	
	s.....	1 Ut. ^s	2 Re. ^s	3 Mi. ⁿ	3 ^a Mi. ^s	4 Fa. ^s	5 Sol. ^s	6 La. ⁿ	6 ^a La. ^s	7 Si. ^s	.....Ut.	
Re.....	b.....	1 Re. ^b	2 Mi. ^b	3 Fa. ^b	3 ^a Fa. ^b	4 Sol. ^b	5 La. ^b	6 Si. ^{bb}	6 ^a Si. ^b	7 Ut. ⁿ	.....Re.	
	n.....	1 Re. ⁿ	2 Mi. ⁿ	3 Fa. ⁿ	3 ^a Fa. ⁿ	4 Sol. ⁿ	5 La. ⁿ	6 Si. ^b	6 ^a Si. ⁿ	7 Ut. ^s	.....Re.	
	s.....	1 Re. ^s	2 Mi. ^s	3 Fa. ^s	3 ^a Fa. ^s	4 Sol. ^s	5 La. ^s	6 Si. ⁿ	6 ^a Si. ^s	7 Ut. ^{ss}	.....Re.	
Mi.....	b.....	1 Mi. ^b	2 Fa. ^b	3 Sol. ^b	3 ^a Sol. ^b	4 La. ^b	5 Si. ^b	6 Ut. ^b	6 ^a Ut. ⁿ	7 Re. ⁿ	.....Mi.	
	n.....	1 Mi. ⁿ	2 Fa. ^s	3 Sol. ⁿ	3 ^a Sol. ⁿ	4 La. ⁿ	5 Si. ⁿ	6 Ut. ⁿ	6 ^a Ut. ^s	7 Re. ^s	.....Mi.	
	s.....	1 Mi. ^s	2 Fa. ^{ss}	3 Sol. ^s	3 ^a Sol. ^{ss}	4 La. ^s	5 Si. ^s	6 Ut. ^s	6 ^a Ut. ^{ss}	7 Re. ^{sss}	.....Mi.	
Fa.....	b.....	1 Fa. ^b	2 Sol. ^b	3 La. ^{bb}	3 ^a La. ^b	4 Si. ^{bb}	5 Ut. ^b	6 Re. ^{bb}	6 ^a Re. ^b	7 Mi. ^b	.....Fa.	
	n.....	1 Fa. ⁿ	2 Sol. ⁿ	3 La. ^b	3 ^a La. ⁿ	4 Si. ^b	5 Ut. ⁿ	6 Re. ^b	6 ^a Re. ⁿ	7 Mi. ⁿ	.....Fa.	
	s.....	1 Fa. ^s	2 Sol. ^s	3 La. ⁿ	3 ^a La. ^s	4 Si. ⁿ	5 Ut. ^s	6 Re. ⁿ	6 ^a Re. ^s	7 Mi. ^s	.....Fa.	
Sol.....	b.....	1 Sol. ^b	2 La. ^b	3 Si. ^{bb}	3 ^a Si. ^b	4 Ut. ^b	5 Re. ^b	6 Mi. ^{bb}	6 ^a Mi. ^b	7 Fa. ⁿ	.....Sol.	
	n.....	1 Sol. ⁿ	2 La. ⁿ	3 Si. ^b	3 ^a Si. ⁿ	4 Ut. ⁿ	5 Re. ⁿ	6 Mi. ^b	6 ^a Mi. ⁿ	7 Fa. ^s	.....Sol.	
	s.....	1 Sol. ^s	2 La. ^s	3 Si. ⁿ	3 ^a Si. ^s	4 Ut. ^s	5 Re. ^s	6 Mi. ⁿ	6 ^a Mi. ^s	7 Fa. ^{ss}	.....Sol.	
La.....	b.....	1 La. ^b	2 Si. ^b	3 Ut. ^b	3 ^a Ut. ⁿ	4 Re. ^b	5 Mi. ^b	6 Fa. ^b	6 ^a Fa. ⁿ	7 Sol. ⁿ	.....La.	
	n.....	1 La. ⁿ	2 Si. ⁿ	3 Ut. ⁿ	3 ^a Ut. ^s	4 Re. ⁿ	5 Mi. ⁿ	6 Fa. ⁿ	6 ^a Fa. ^s	7 Sol. ^s	.....La.	
	s.....	1 La. ^s	2 Si. ^s	3 Ut. ^s	3 ^a Ut. ^{ss}	4 Re. ^s	5 Mi. ^s	6 Fa. ^s	6 ^a Fa. ^{ss}	7 Sol. ^{sss}	.....La.	
Si.....	b.....	1 Si. ^b	2 Ut. ⁿ	3 Re. ^b	3 ^a Re. ⁿ	4 Mi. ^b	5 Fa. ^b	6 Sol. ^b	6 ^a Sol. ⁿ	7 La. ⁿ	.....Si.	
	n.....	1 Si. ⁿ	2 Ut. ^s	3 Re. ⁿ	3 ^a Re. ^s	4 Mi. ⁿ	5 Fa. ⁿ	6 Sol. ⁿ	6 ^a Sol. ^s	7 La. ^s	.....Si.	
	s.....	1 Si. ^s	2 Ut. ^{ss}	3 Re. ^s	3 ^a Re. ^{ss}	4 Mi. ^s	5 Fa. ^s	6 Sol. ^s	6 ^a Sol. ^{ss}	7 La. ^{sss}	.....Si.	

2. Lámina "El Politonogamismo". Especie de Tablero en el que se representan las tonalidades, con un subrayado especial en la Tónica (diagonal) para identificarla visualmente y a partir de la cual se combinan los 21 sonidos enharmónicos (sic) de la octava. El término Politonogamismo lo escribe en ocasiones con "y".

EL POLITONOGAMISMO.
 REPRESENTADO POR LA DIVISION ENHARMONICA DE LA OCTAVA
 EN 21 SONIDOS.

Las 21 líneas horizontales presentan las 21 escalas de modo mayor y menor.

De forma práctica, explica la armonización de una melodía dada (“canturia”) asignándole una secuencia numérica sobre los acordes básicos, denominados Cadencia, Trascadencia y Precadencia, equivalentes a la Tónica, Subdominante y Dominante; de esta manera, aplicando el alumno dichas reglas, sólo necesita organizar los acordes, creando secuencias a partir del “Tipómetro” o “Bajo tipométrico”.

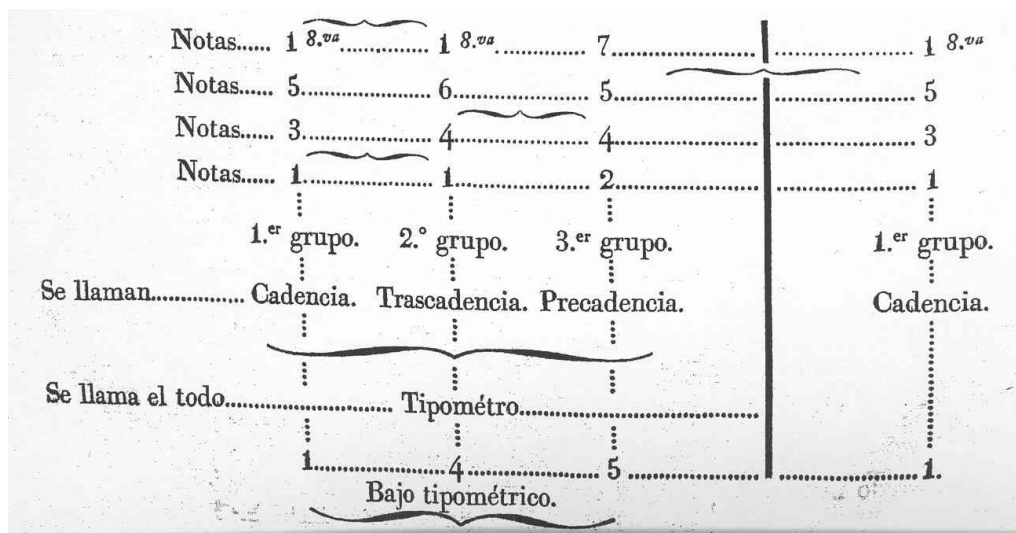
Cadencia (que corresponde al 1º grupo): 1 3 5 1`

Trascadencia (2º grupo): 1 4 6 1`

Precadencia (3º grupo): 2 4 5 7

Así, mediante dicho sistema, el autor presenta una metodología fácil que permite a los alumnos comprender y aplicar las reglas armónicas, válidas también para la composición.

Según el autor, el esquema de distribución de los siete sonidos de la escala en los tres grupos armónicos, quedaría de la siguiente manera¹¹⁷:



La aplicación práctica de la teoría presentada se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

3 2 3 6 7 1` 8

Al alumno se le da una Canturia: Mi Re Mi La Si Ut`8 en el tono Ut y un bajo tipométrico con la siguiente secuencia: 1 (Cadencia), 3 (Precadencia), 1 (Cadencia), 2 (Trascadencia), 3 (Precadencia), 1 (Cadencia). A partir de esta orientación, el alumno armoniza rápidamente la melodía, transcribiendo al pentagrama los códigos numéricos en un tiempo record, como señala el autor:

“El lector escribirá este ejemplo en música con mucho menos trabajo que me ha costado á mí el indicárselo en cifras”¹¹⁸.

Las ventajas pedagógicas que se descubren en dicha propuesta metodológica son elocuentes. Los alumnos adquieren gran agilidad en la comprensión y práctica de las reglas armónicas, unido al sentido lúdico y de entretenimiento con el que se enfrentan a una ciencia compleja. La Geneuphonía, denominada Bien-sonancia, responde a su enunciado: debe sonar bien, lo que obliga a la comprobación sonora de cuanto se compone. Si el alumno sigue las pautas o reglas compondrá

¹¹⁷ Ibid., p. 2.

¹¹⁸ Ibid., p. 4.

sin apenas esfuerzo. Recomienda que se haga sobre melodías conocidas y agradables para facilitar su práctica.

En el tema del *Contrapunto*, el autor aporta una definición nueva y revolucionaria (como toda su teoría) que huye de la complejidad teórica y resuelve mediante una práctica similar a la de la Armonía.

“El Contrapunto es el arte de dirigir el *distinto y simultáneo* canto de muchas voces hacia la cadencia ó la precadencia harmónica trasladadas á diversas elevaciones ó tonos.(...) Esta definición, nueva como toda mi teoría, revela ya al lector una singular verdad, y es que en la naturaleza no hay mas que dos acuerdos, ó posturas, que son precadencia y cadencia; y que por consiguiente se halla libre de la horrenda interminable molestia de estudiar las absurdas doctrinas de los intervalos *justos, diminutos y superfluos*, de los acuerdos *rectos, inversos, supuestos y compuestos*, en una palabra, de cuanto hasta ahora se ha escrito y enseñado”¹¹⁹.

Esto significa, que en el complejo trabajo de creación de orquestación instrumental, coro, etc, en lugar de aplicar las numerosas reglas del Contrapunto, respecto al movimiento y dirección de las cuatro voces, el estudiante sólo debe manejar las cuatro notas de que consta la Cadencia y la Precadencia del Tipómetro, multiplicando sus octavas según el timbre o la calidad de los timbres: bajo, tenor, contralto y tiple. Como única regla, insiste en la necesidad de oír todo cuánto se compone. Para realizar su teoría propone un ejemplo sencillo:

“Tiple.....	Ut 1	Re 2	Mi 3	Fa 4	Sol 5	La 6	Si 7	Ut 1
	Subiendo		Subiendo			Subiendo		
Contralto.....	Sol 5	Fa 4	Mi 3	Ut 1	Mi 3	Fa 4	Fa 4	Mi 3
	Bajando		Bajando	Subiendo				
Bajo.....	Ut 1	Sol 5	Ut 1	Ut 1	Ut 1	Fa 4	Sol 5	Ut 1
	Inmóvil			Bajando				
Acordos.....	C	P	C	C	C	C	P	C
Tonos.....	Ut	Ut	Ut	Fa	Ut	Fa	Ut	Ut” ¹²⁰ .

En las observaciones y análisis que realiza sobre los diferentes ejemplos, sale al paso de los posibles problemas que se producen en la composición: falta de movimiento en las voces, duplicidad de octavas,

¹¹⁹ Ibid., p. 6.

¹²⁰ Ibid., p. 9.

quintas, cuartas; errores que pueden subsanarse mediante el solfeo y entonación de las voces. Presenta un tratamiento similar para la composición de motivos, contramotivos, notas de paso y ligaduras, recomendando que se asignen a las voces más apropiadas. La ejemplificación de todo ello (que realiza en sus “partituras” presentadas como esquemas simbólicos) recuerda la escritura musical contemporánea donde destaca la ausencia de notas.

En el capítulo de *Composición* presenta una nomenclatura absolutamente novedosa con respecto al movimiento de las tonalidades. Usa expresiones bellas y poéticas para denominarlas: esfera, cielo armónico, muchedumbre de tónicas representadas simbólicamente en un panel de círculos, llamado *Polytonogamismo*, en el que destaca el sombreado de las tónicas que van en diagonal. Con la nueva metodología, basada en el sistema mnemotécnico-numérico, el alumno puede modular, reconociendo rápidamente las series sonoras y sus relaciones interválicas de forma visual como queda reflejado en la Lámina 2 ya presentada.

Sus ideas sobre la Composición están cargadas de palabras coloristas definidas con sencillez y con términos de cierta actualidad: elevaciones o descensos de la sonoridad, polytonogamismo como se recoge en el siguiente texto. Los paréntesis y el término “ácia” sin “h” pertenecen a la cita.

“La composición musical consiste esencialmente en la invención de las canturias; esto es de una graciosa y nueva marcha ó movimiento que vaya conduciendo la principal melodía (llamada motivo) ácia las varias elevaciones ó descensos de la sonoridad, que constituyen la esfera ó cielo harmónico que yo he llamado Polytonogamismo ó indefinida muchedumbre de tónicas, que supongo vagando en la atmósfera, como el invisible é impalpable calórico: en una palabra, la composición es la invención de agradables subidas y bajadas de una voz ó instrumento”¹²¹.

En el segundo Tratado, analiza las nuevas hipótesis Geneuphónicas. Hace un recorrido por las teorías musicales del momento que se contraponen con sus nuevas ideas; entre ellas defiende el concepto Politonogamismo y lo define de la siguiente manera:

¹²¹ Ibid., p. 29.

“El Politonogamismo se puede representar á nuestro entendimiento con la imagen de la suma de puntos ó átomos que ocupando el *espacio* forman en él todas las líneas posibles, á cuyas líneas apliquemos la calidad de sonoras.

Supongo yo pues que cada uno de estos puntos ú *átomos-sonoros*, ó *sonidos-entonables*, distintos del *ruido*, es la tónica ó primera nota del heptacordo ú escala común, representada por los signos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, octavados sin límites á lo grave y á lo agudo”¹²².

Analizada parcialmente su obra, ya que excede el objetivo del trabajo estudiar en profundidad los elementos de la composición y de la armonía, recopilamos a modo de síntesis, aquellos aspectos pedagógicos que aportan el descubrimiento de un nuevo método con procedimientos tan sugerentes para la enseñanza de la Música.

1. Singularidad en la presentación de las secuencias sonoras, escalas, reglas de armonía y composición, basadas exclusivamente en sistemas mnemotécnico-numérico y texturas visuales.
2. Realización de procedimientos simbólicos que facilitan el aprendizaje del alumno en un ambiente lúdico y placentero.
3. La comprobación práctica promueve el desarrollo auditivo y la bien-sonancia.
4. Asegura un aprendizaje rápido y ágil.

En fin, propuestas que merecen ser destacadas en el campo de la educación y extrapolables, en parte, a la enseñanza actual ya que en la iniciación musical se necesita incorporar procedimientos simplificados y lúdicos con recursos innovadores como los que aquí se presentan. En una fecha próxima a su muerte, en 1840, encontramos en el Manual de Joaquín de Virués y Spínola una obra excepcional.

7.2. Método dialogado en el Tratado de Armonía de Guijarro y Ripoll (1831)

En el Conservatorio Superior de Música de Córdoba, hemos localizado un Tratado de Armonía y Modulación de Antonio Guijarro y

¹²² Ibid., p. 41.

Ripoll de 1831, de características singulares, denominado: *Principios de Armonía y Modulación*, organizado en doce lecciones. La peculiaridad del Manual reside tanto en su metodología (metodología dialogada) como en los destinatarios, explicitado en el título mismo de la obra: *para instrucción de los aficionados que tengan conocimiento de las notas y de su valor*; es decir, para aquellas personas que se inician en la Música y pueden avanzar hacia el conocimiento de la armonía de forma elemental; anexiona un breve diccionario de Música para reforzar la comprensión de la terminología musical. El autor dedica el libro a D. Pascual Pérez, organista de la Catedral de Valencia (A. D. N^o 22).

El “tratadito”, como lo denomina el autor, contiene reglas sencillas sobre armonía para las personas que poseen una formación básica en notación musical, permitiéndoles acceder a ella sin entrar en la complejidad de la ciencia, dado que utiliza simbologías mnemotécnicas. De esta manera, la persona llega a comprender la teoría, leer Música a primera vista y empezar a componer de forma básica. Sin embargo, queremos subrayar que la peculiaridad del Tratado reside fundamentalmente en su metodología, un sistema dialogado entre dos jóvenes que quieren dedicarse a este estudio, reemplazando la fastidiosa tarea de las reglas por la conversación amena entre Lindoro y Dorina.

La historia, se contextualiza en un lugar a orillas del Manzanares donde viven dos familias en sus casas de recreo. A los dos chicos les gusta la música y como Dorina ha estado enferma y perdió clases, Lindoro (que adquirió sólidos conocimientos de música cuando estuvo en la corte) se propuso instruirla. A partir de aquí, comienza la exposición teórica de los elementos musicales como si de una conversación se tratara. En cada capítulo se aborda el sentido de las *claves, escala diatónica, cromática y enarmónica, los intervalos, grados, consonancia y disonancia, sistema de quintas, modo mayor y menor, inversiones, acordes, acordes consonantes y disonantes en las diferentes tonalidades y modalidades, resolución de acordes, cadencias, notas de paso, modulaciones y nociones sobre el gusto por la música. Breve diccionario de música* para completar la formación de los aficionados.

La valoración que hacemos del Tratado respecto al contenido musical es positiva. En el Manual, se recogen los aspectos esenciales de la armonía de forma concisa y técnica haciendo amena su lectura. El estilo narrativo de la obra, nos recuerda a otras publicaciones actuales

sobre Teoría de la Música, narradas en primera persona, de forma clara y sencilla, salvando las distancias históricas.

Escogemos un fragmento del Tratado sobre escalas diatónicas y accidentes musicales que refleja estas impresiones. Las palabras en cursiva y subrayado pertenecen al texto original. En una nota a pie de página, el autor aclara que aparecerá subrayado el término *tono* (cuando se refiere a la nota fundamental) para diferenciarla del concepto de altura.

“Lind. ¿Qué distancia es la que mas se te resiste?.

Dor. Amigo la 7ª: esta maldita me cuesta un trabajo inmenso; y no será por la separación, porque ahí está la 8ª que sin embargo de ser mas alta se presta con una facilidad que encanta.

Lind. Cierto es que no consiste en la mas ó menos separación desde la *tónica*, sino en que una es consonante y otra disonante, de lo cual hablaremos á su tiempo. No nos distraigamos ahora de lo que nos conviene tratar.

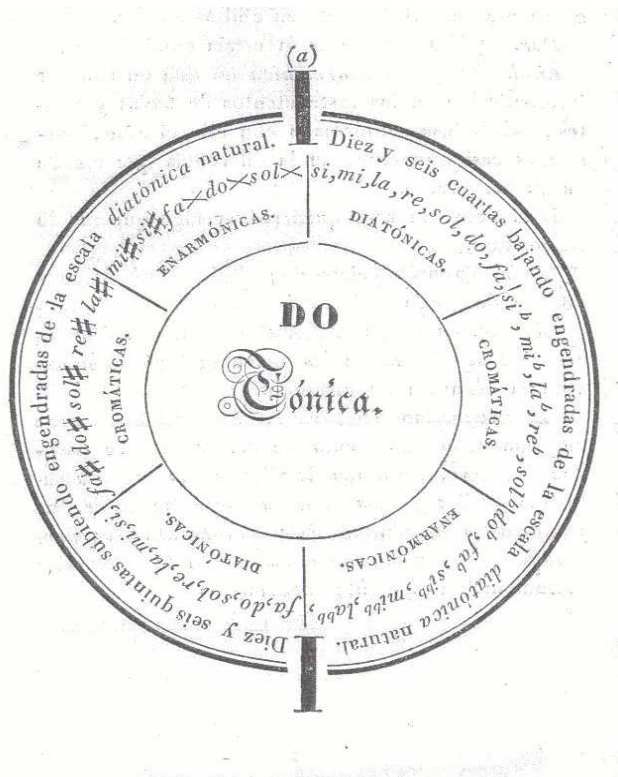
Ya sabes lo que es la escala. La primera nota se llama la *tónica* por ser el fundamento ó nota fundamental del *tono* en que está la escala. (...) aquí significa en su totalidad el carácter de la escala, la cual en el caso presente se llama del *tono* de *do*, por ser esta nota el fundamento ó fundamental de la escala”¹²³.

Para explicar el funcionamiento de las escalas, derivadas de los accidentes, y determinar la tónica de las restantes escalas o tonalidades, continúa con el relato. Lindoro conduce a Dorina para que comprenda las relaciones interválicas de los sonidos, explicando la función tonal del *do* que mantiene el equilibrio sonoro y el modelo de dicha escala natural, aplicable a las restantes. Le hace reflexionar sobre el papel que juega la *quinta*, indicándole que ésta se convertirá a su vez en la tónica de la nueva escala. Le presenta el sistema de quintas con claridad y Dorina realiza un ejercicio práctico sobre el papel aunque comete errores lógicos al no incorporar las alteraciones necesarias para que las quintas sean justas.

Lindoro, continúa enseñándole cómo proceder respecto a la formación de las escalas mayores con sostenidos, a través del sistema de quintas. Utiliza el mismo procedimiento para los bemoles con el sistema

¹²³ GUIJARRO y RIPOLL, Antonio, (1831): *Principios de Armonía y Modulación, dispuestos en doce Lecciones para instrucción de los aficionados que tengan conocimiento de las notas y de su valor*, Oficina de Manuel Lopez, Valencia, p. 16.

de cuartas. Las siguientes láminas recogen la ejemplificación del círculo de quintas y un fragmento melódico mnemotécnico.¹²⁴



Pg.^a 308.

(a)

<p>1.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o Sol / si / re / sol</p>	<p>2.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o Si / la / sol / <u> </u></p>
<p>3.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o La / do / mi / la</p>	<p>4.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o Do / si / la / <u> </u></p>
<p>5.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o Re / fa[#] / la / do</p>	<p>6.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o Si / re / do / la</p>
<p>7.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o Sol / sol / sol / la</p>	<p>8.^o Compas. 1.^o 2.^o 3.^o 4.^o Sol / <u> </u> / <u> </u> / <u> </u></p>

(a) Las líneas así / denotan que la entonación de las notas que siguen es la inmediata subiendo; y al contrario quando se encuentren así. \

¹²⁴ Ibid., pp. 48; 108.

De esta forma, le explica la constitución de las quince escalas lo que da lugar a las escalas cromáticas, conduciéndole así al concepto de enarmonía. Realiza un proceso similar para la construcción de las escalas menores, tonos relativos y escalas enarmónicas. Finalizado el estudio, le presenta el gráfico del círculo de quintas como se refleja en el siguiente texto:

“Lind. (...) La progresión del *gran sistema musical* ofrece en cada *tono* un círculo de *veinte y siete cuerdas* distintas, resultando de *diez y seis quintas* subiendo y *diez y seis cuartas* bajando; entre cuyas cuerdas se cuentan *siete diatónicas*, *diez cromáticas*, y *diez enarmónicas*, como lo demuestra claramente el siguiente modelo”¹²⁵.

En el capítulo que habla de las distancias numéricas de los intervalos, inversiones y clasificación de los intervalos consonantes, disonantes, justos, mayores, menores y disminuidos, hace mención a la obra de Joaquín de Virués y Spínola: *Geneufonía* de la que tiene noticias. Expresa su admiración hacia ella, por el planteamiento novedoso respecto a la simplificación de los sonidos interválicos y espera que tenga el reconocimiento que se merece dado el esfuerzo realizado.

Detenemos aquí en el análisis de la obra porque el resto de conceptos en torno a la armonía, excede el objetivo que nos proponemos. A modo de síntesis sólo podemos afirmar que a pesar de la complejidad del contenido, el autor presenta la ciencia armónica de forma asequible al introducir sistemas mnemotécnicos numéricos y visuales. En su planteamiento, incorpora los nuevos enfoques de los teóricos y destaca los estilos compositivos del clasicismo vienés (sobre los que se construyen las bases armónicas de este período) valorando las aportaciones realizadas a lo largo de la historia.

7.3. La obra pedagógica de Hilarión Eslava (1845)

La labor compositiva, pedagógica y musicológica de Hilarión Eslava (1807-1878) estuvo centrada en la lucha contra la incultura musical de la sociedad de su tiempo, desarrollando una actividad que tuvo enorme resonancia en España y fuera de nuestras fronteras. Sus composiciones y especialmente su obra pedagógica *Método de Solfeo* de 1845, lo han dado a conocer por todo el mundo. Muchas generaciones

¹²⁵ Ibid., p. 47.

de niños españoles y de otros países, especialmente Latinoamericanos, se han formado musicalmente con dicho Método, permaneciendo aún relativamente vigente. Se ha manejado la 9^a edic. de 1896 (A. D. N^o 23).

La segunda obra que destacamos por sus cualidades pedagógicas es la *Escuela Completa de armonía y composición* en cinco Volúmenes (1845). Se ha manejado la 7^a edición de 1861; guiados por el criterio de la primera edición se incluyen ambas en esta etapa del trabajo (A. D. N^o 24).

7.3.1. Algunos datos biográficos

D. Miguel Hilarión Eslava (1807-1878) nació en Burlada (Navarra) en el seno de una familia rural acomodada. Para recibir formación básica y musical ingresó en el colegio de Infantes de la Catedral de Pamplona donde pronto demostró sus excepcionales cualidades para la música. Fue maestro de Capilla de las catedrales de Osuna y Sevilla, ejerciendo dicho cargo en Sevilla desde 1833 a 1854. Posteriormente se instaló en Madrid, siendo profesor de Armonía en el Conservatorio del que fue director. Fundó la Sociedad artístico-musical y dirigió la Gaceta Musical de Madrid. Perteneció a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y al Consejo de Instrucción Pública. Su vinculación con la educación es tal, que algunos maestros españoles de este siglo ven en el Método de Solfeo un programa válido para aplicarlo en las escuelas, según nuestra documentación.

Su carácter de clérigo, la influencia de la música italianizante de su época, el furor filarmónico madrileño y el contexto sociopolítico de mediados de siglo, influyen notablemente en su estilo compositivo.

Entre sus numerosas creaciones religiosas destaca el *Miserere*, obra maestra de 1835 que se sigue interpretando en Sevilla cada año el Miércoles Santo. Con motivo del 125 aniversario de la muerte del compositor, Luis Izquierdo la dirigió en la Catedral de Sevilla, composición que pone en escena desde 1962; la crítica de ese año la calificó como uno de los más inolvidables *Misereres* de la historia alcanzando un gran éxito, al igual que lo tuvo en su época. Esta obra, causó en su momento gran entusiasmo en el público a pesar de las críticas recibidas por algunas autoridades al considerarla "profana" e "italianizante".

Compuso 33 óperas (tres de ellas marcadas por dicho estilo), 140 obras de música religiosa, y canciones, algunas de ellas también piezas sinfónicas; sin embargo traemos a este autor fundamentalmente por su repertorio didáctico.

Respecto a su trabajo investigador, destacamos la publicación de la antología de la música religiosa española: *La Lira Sacro-Hispana* de 1869 (en siete volúmenes) en la que recupera a los olvidados polifonistas de la música sacra de los siglos XVI y XVII y sucesivas obras religiosas hasta el siglo XIX, realizando una labor trascendental para la musicología española. La recopilación de dicho material quizás se deba a los años que trabajó como maestro de Capilla en Sevilla.

A este gran maestro se debe también el descubrimiento del tenor español Julián Gayarre que recibió del insigne músico parte de su formación en el solfeo y en el canto, ayudado por su discípulo D. Antonio Cordero, tenor de la Capilla Real, hasta que entrara en el Conservatorio de Madrid. En los últimos meses de la vida de Hilarión Eslava, curiosamente el 4 de octubre de 1877, se realiza la presentación del tenor en el Teatro Real consiguiendo un gran éxito.

Sobre la existencia de este maestro y de su obra aparecen numerosas citas en los diferentes tratados manejados. Manuel Blázquez de Villacampa, años más tarde, lo reseña en el *Manual de Música* (documento que presentamos en la segunda etapa del trabajo) cuando analiza la realidad musical española del siglo XIX según se recoge en el siguiente texto:

“Hacia 1830 empezó á hacerse notable el insigne maestro Eslava, á quien la música patria debe eterno reconocimiento; y al mismo tiempo sobresalían afamados profesores como Albéniz, Saldoni, Espin, Ledesma, Gimeno, etc., etc., y se instituía el Conservatorio de música bajo la protección de S. M. La Reina D^a. María Cristina, institución que más tarde había de dar asombrosos resultados”¹²⁶.

Pero sin duda, la obra que destacan los historiadores de los últimos años, es su Método de Solfeo que tanto ha aportado a la formación de los jóvenes músicos españoles. En 1832, cuando sólo

¹²⁶ BLÁZQUEZ DE VILLACAMPA, Manuel, (1881) 2^a edic.: *Manual de Música*, Biblioteca Enciclopédica Popular Ilustrada Sección 1^a -Artes y oficios, Madrid, pp. 43-44.

contaba veinticinco años, prepara el material que da lugar a su Método de Solfeo, publicado años más tarde. Por este tiempo se dedica a la enseñanza gratuita de la Música.

7.3.2. *Métodos de enseñanza en Hilarión Eslava*

En el Conservatorio Superior de Música de Córdoba, hemos localizado dos obras pedagógicas de Hilarión Eslava dirigidas a estudiantes de Música. Por las características y enfoques de cada una de ellas, las incluimos como Métodos de enseñanza particular ya que algunas personas acceden al conocimiento de la ciencia Música de forma autodidacta o ayudados de un profesor particular.

◆ **Método Completo de Solfeo**

El Método Completo de Solfeo que hemos manejado, la novena edición corregida (1896), es un método sin acompañamiento que consta de cuatro partes. Existe otra edición con acompañamiento que el autor consigna de una cuantía económica más elevada. El dato de la primera edición (1845), lo conocemos a través de la información vertida por el propio Hilarión, en una carta manuscrita dirigida a Barbieri, en la que le comunica el año de edición del Método de Solfeo.

En la obra, no aparecen orientaciones pedagógicas específicas, sin embargo, descubrimos algunos rasgos que la identifican como tal. Es un método completo, es decir abarca la presentación global de los aspectos fundamentales de la música, lo que le confiere el carácter de enseñanza general; los contenidos se abordan de forma gradual y sencilla, combinando la teoría y la práctica con lecciones de Solfeo para favorecer el desarrollo auditivo y la entonación. Junto a esto, hemos de decir que también tenemos constancia del uso de dicho Método a nivel escolar ya que forma parte del Programa de enseñanza de algunas escuelas. Francisco Ballesteros y Marquez lo incluye en el *Manual Práctica de la Educación y de la Enseñanza* de 1906 (2^a edic.), dirigido a la formación de los maestros, cuando desarrolla la materia de Música.

Analizando los aspectos pedagógicos de su obra, reseñamos los que se recogen en la parte denominada: *Conocimientos preliminares*, en la que presenta los elementos básicos de la Música: concepto de Música,

signos musicales, compases, intervalos, alteraciones, puntillo, síncopa, tresillos y signos de repetición.

Define la Música como el arte de combinar los sonidos y el tiempo; dada su importancia, justifica que el alumno debe conocer los caracteres y signos de los sonidos (notas, claves, alteraciones, palabras que modifican el sonido en su intensidad o altura) así como los relativos al tiempo (aires, compases, figuras, puntillos, silencios, puntos de reposo y palabras que lo modifican). En la definición que aporta sobre el término Solfeo se aprecia una concepción global de lo que comprende la Música e incorpora el término *solmización*, como se recoge en el siguiente texto; las palabras en cursiva pertenecen a la cita.

“El arte musical se divide en varios ramos, siendo el fundamento de todos ellos el *solfeo*. Esta palabra proviene de los signos *sol* y *fa*, como la *solmización* que se llamaba antiguamente, derivada de *sol* y *mi*. Solfeo es, pues el *arte de bien medir y entonar, dando á cada signo su propio nombre*”¹²⁷.

A lo largo del Método, continúa presentando el resto de los contenidos musicales, aspectos que no vamos a desarrollar. Indica que siempre deben ir acompañados de la explicación del profesor y de la realización práctica de los alumnos a través de ejercicios de lectura y entonación. En suma, es un Manual sencillo y sistemático que ayuda a adquirir los conocimientos básicos del Lenguaje musical de forma teórico-práctica.

◆ *Escuela de Composición*

La segunda obra que aportamos por la novedad de su pensamiento educativo es la *Escuela de Composición*, dividida en cinco Tratados: 1º De la Armonía, 2º Del Contrapunto y Fuga, 3º De la Melodía y Discurso musical, 4º De la Instrumentación, 5º De los géneros popular, dramático, religioso y puramente instrumental. De los cinco volúmenes, localizados en el Conservatorio de Córdoba, recogemos solamente una breve información del primer Tratado *De la Armonía*, séptima edición (1861) para poner de manifiesto algunas ideas pedagógicas.

¹²⁷ HILARIÓN ESLAVA, Miguel, (1896) 9ª edic.: *Método Completo de Solfeo sin acompañamiento*, Librería de Hernando y Compañía, Madrid, p. 4.

En el extenso Prólogo de la obra, vuelca sus ideas e inquietudes, criticando a la vez, los métodos compositivos que hasta la fecha se vienen practicando en los Conservatorios y en las escuelas particulares. Este dato, nos parece suficientemente relevante y aunque no nos detengamos en el análisis de la misma (dada la complejidad técnica de la temática así como el volumen de páginas dedicadas a ello), nos interesa destacar el hecho de la formación musical a nivel particular.

De otra parte, reseñamos el matiz educativo; el término “sistema de enseñanza” está permanentemente presente a lo largo de su exposición y es que su experiencia docente, más de treinta años como profesor en todos los ramos y como Maestro de Capilla –en la edad madura-, le llevan a expresar sus ideas con convicciones profundas. Todo ello, le permite realizar otro modelo de la enseñanza compositiva, a partir de las nuevas tendencias musicales que la educación clásica no contempla. Aboga por un arte nuevo con nuevos procedimientos. Sus palabras recogen el sentido de estas ideas.

“La escuela de Composición es hoy en el fondo la misma que era hace trescientos años. En este largo tiempo transcurrido, el arte musical ha hecho tales progresos, ha introducido tantas modificaciones y mejoras, que puede asegurarse que ha cambiado en cierto modo hasta su esencia y naturaleza. El antiguo arte, que estableció como sistema de enseñanza el *contrapunto y fuga* ó imitación, tenía una tonalidad distinta que la nuestra (...). Los compositores de aquellos tiempos no conocían la melodía, propiamente dicha, ni las frases, ni los períodos que constituyen hoy nuestro discurso musical. (...) mientras que hoy tenemos una belleza natural, independiente de toda convención, y que consiste en la expresión, en la verdad, en el buen gusto, elegancia, simetría y buena disposición de las partes del discurso musical”¹²⁸.

Todo ello, justifica el interés educativo de la obra que aporta gran novedad a la enseñanza, en este caso de la Armonía y por tanto de la Composición, centrado fundamentalmente en el concepto de melodía y no solo en las reglas estrictas de la armonía que cierran caminos a la composición creativa. Como afirma el autor, la expresión de la Música tiene cabida en todas sus obras, entre las que destaca el género popular.

¹²⁸ HILARIÓN ESLAVA, Miguel, (1861) 7^a edic.: *Escuela de Composición, Tratado Primero: De la Armonía*, Hernando y Compañía, Madrid, Prólogo, pp. 3-4.

7.4. Los nuevos métodos de enseñanza del Canto y de Simplificación a la lectura musical en Juan de Castro (1856)

Hacia el final de esta etapa, incorporamos las obras del músico Juan de Castro que investiga y estudia nuevas formas de enseñanza para aquellos que se inician en la ciencia del Canto y del Lenguaje musical. Propone métodos renovadores -practicados en Europa-, más acordes con los nuevos tiempos y con una orientación pedagógica más adaptada a los avances de la ciencia.

7.4.1. El nuevo Método de Canto

Entre las primeras de sus obras cabe destacar el *Nuevo Método de Canto, Teórico y Práctico; dividido en dos secciones*. En este tiempo, Juan de Castro está convencido que hacen falta nuevos y buenos métodos que sean guías y consejeros sobre el arte del Canto. Afirma, que el dominio de la técnica es necesaria no solo para los “cantores” o para los que se inician en el canto, sino para todos los músicos e instrumentistas. Dichos argumentos quedan patentes en las siguientes expresiones del autor: “los más célebres maestros han confirmado el principio de que es imposible llegar á ser buen ejecutante, en cualquier instrumento, desconociendo las reglas del canto; á causa de que ellas son las que constituyen y desarrollan el buen gusto, é indican los medios de expresión; primera condición en toda ejecución musical, y sin la cual esta no puede ser perfecta” (A. D. N^o 25).

Uno de los maestros que cita, entre otros, es Kalkbrenner, el cual señala en su método de piano, que su condición de artista se debe más a los consejos de algunos cantantes, que al tiempo dedicado trabajando el mecanismo del piano. Las diferencias entre unos y otros, según Juan de Castro, sólo se establecen en los medios de ejecución; por tanto, las reglas de Canto son indispensables para todos ya que las técnicas de respiración son comunes.

El método de canto que presenta, dice que aporta novedades respecto a otros autores (aunque provengan de maestros célebres) ya que éstos reducen sus prácticas a meras vocalizaciones adoleciendo de fundamentación teórica. Su obra, por el contrario, está llena de innovaciones incorporando los aspectos más actualizados de la moderna ciencia.

Equilibra perfectamente la teoría y la práctica; todo lo que propone es fruto de su trabajo y reflexión. La parte más importante del Método la dedica a la respiración y a las leyes “sabias y benéficas” de la naturaleza (como se dice en la época). Para la teoría se basa en autores contemporáneos de prestigio. En su exposición metodológica se descubre un tratamiento procesual presentando gradualmente las dificultades como se aprecia en el siguiente texto:

“El método de canto que presento al público, y á quien suplico fije la atención en su contenido y no en el nombre del autor, es el resultado de grandes y profundas meditaciones. En su parte más importante, que es la respiración, he seguido contra el uso establecido por la ignorancia, y consagrado por la rutina; las leyes sabias, previsoras y benéficas de la naturaleza. Las doctrinas que en él espongo son las adoptadas por las grandes celebridades artísticas modernas. La parte dramática del actor, lo mismo que la no menos importante la higiénica del cantante, han sido también en él objeto de mis atenciones. Todo se halla clasificado metódicamente en progresión de lo facil á lo difícil; no se da un paso sin que primero no se hayan previsto sus dificultades, y explicado clara y sucintamente el modo de evitar el mal y conseguir el bien”¹²⁹.

En la introducción de su obra, hace una deliciosa exposición de las cualidades y posibilidades de la voz humana. Señala que los recursos de este arte son inmensos, sus combinaciones infinitas, sus medios de ejecución variados. La voz es el instrumento por excelencia y goza de numerosísimas cualidades. Conmueve porque puede expresar todos los sentimientos humanos: dolor, melancolía, amor y alegría, por eso hay que cuidar pacientemente este maravilloso instrumento tratando de aumentar su volumen, extensión, precisión y regularidad en la entonación, así como la expresividad de la voz.

En el Manual podemos encontrar los contenidos más actuales de los principales temas sobre el canto: paso de la voz hablada a la cantada, edad en la que se debe iniciar, clasificación y registro de cada una de ellas, cualidades de la voz y modo de abordar los profesores su enseñanza. En el aspecto pedagógico expone de forma práctica lo concerniente a la respiración, control postural, flexibilidad y expresión de la voz, atención y cuidado en el paso de los sonidos graves y agudos, períodos de reposo y dosificación del aire. Recomienda al alumno perfeccionar primero el mecanismo de la voz antes de empezar a cantar

¹²⁹ DE CASTRO, Juan, (1856): *Nuevo Método de Canto, Teórico y Práctico; dividido en dos secciones*, Carrafa, Madrid, p. 2.

con el texto, indicándole que declame las palabras con la fuerza y acentuación correspondiente. Las orientaciones que propone están fundamentadas en la medicina.

Dedica varios capítulos a la posición del cuerpo, de la boca y a la técnica de respiración; recomienda las técnicas que permiten un mejor desarrollo de la voz, realizado todo ello con naturalidad, sin afectación y sin violencia. Anexiona una lámina donde explica los órganos que concurren en la respiración, defectos y modo de corregirlos, y la propia técnica vocal para la que recomienda trabajar con las vocales adecuadas.

El grueso de su método lo elabora con ejercicios prácticos haciendo un recorrido por los diferentes elementos del lenguaje musical, indicando que se aplique siempre la técnica de respiración y colocación de la voz antes de iniciar cada ejercicio. Ejemplos que ilustramos en la siguiente lámina.

21

SÓNIDOS LIGADOS.

Pasar de un sonido á otro bajo la misma respiración, uniéndolos suavemente sin sacudimiento de pecho ni de garganta, y sin arrastrar la voz,* es á lo que se llama ligar los sonidos.

EJEMPLOS.

<p style="font-size: small;">Arrastrando la voz. Mal.</p> 	<p style="font-size: small;">Sacudiendo la voz. Mal.</p> 	<p style="font-size: small;">Ligando los sonidos. Bien.</p> 
---	--	---

El siguiente ejercicio es muy bueno para igualar los sonidos de los diferentes registros de la voz.**

1.º

SEGUNDAS.

VOZ.

PIANO.



* Es necesario evitar el arrastre de voz al subir y al bajar de un sonido á otro, pues esto produce mal efecto.

** El profesor debe mirar en el cuadro sinéptico de la extensión de las voces pag: 9 qual es el sonido en que la voz que trabaja opera el cambio de registro á fin de igualarle con los demás.

J.C.A.

En la Sección 1^a, propone ejercicios de canto a partir de sonidos graves, medios y agudos, -ligados de forte a piano-, en segundas, terceras, cuartas, quintas, sextas, séptimas y escalas, realizando el mismo itinerario en sentido inverso.

En la Sección 2^a, presenta ejercicios de agilidad para que el alumno los realice atacándolos en una sola respiración, a los que añade la dificultad progresiva de tresillos, arpeggios, adornos, apoyaturas, mordentes, grupetos, calderón y sobre las escalas cromáticas, incorporando los elementos de expresión, acentuación y pronunciación. Como ejercicios preparatorios recomienda que se enfatice la pronunciación, entonando posteriormente el nombre de las notas. Propone que se ejecuten despacio, sin compás y bajo una sola respiración. Insiste en las condiciones del recitado, de la declamación lírica del actor y los medios que ayudan a conservar la voz. Indica también que se realicen estos ejercicios con algunas piezas de canto a varias voces.

EJEMPLO.

The musical score is titled "EJEMPLO." and is divided into two parts: "Como se escribe" (How it is written) and "Como se ejecuta" (How it is performed). The score is written in 4/4 time and features a treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are in Spanish and Italian. The Spanish lyrics are: "E. sgombroii lo co ai loro ut tic jin ten te stansialtrovelean.cel le e do ve al". The Italian lyrics are: "cu na me qui ve de se el la pur sá che in quelle piú re con di te stan se an co tal". The score includes a piano accompaniment with a forte (F) dynamic marking and a fermata over the final chord.

Juan de Castro concluye su Método, haciendo unas breves recomendaciones fisiológicas para conservar la voz en buen estado (datos que recoge de personalidades del campo de la medicina y de la química) e insiste en la necesidad de cuidar la alimentación, la combustión del aire y las condiciones orgánicas. Para ampliar estas observaciones remite a su obra: *Higiene del Cantante* (obra ya citada) que se edita en el mismo año.

7.4.2. Método simplificado para la Lectura y Entonación

En 1857 Juan de Castro se centra en un nuevo trabajo, breve, de tan solo ocho páginas: el Método de enseñanza simplificada de la música y del solfeo -válido también para el transporte musical- con el que pretende ayudar a los que se inician en la lectura musical y mejorar con ello la entonación. Es un Método de carácter mnemotécnico (al estilo de los que venimos consignando) que mantiene la trayectoria de los autores franceses y de los músicos españoles como Joaquín de Virués y Spínola.

La obra denominada: *Nuevo Método de Transposición Musical ó simplificación del Solfeo en lo que concierne á la lectura y á la entonación*, se ha localizado en la Biblioteca Nacional, editada en la Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, centro de innovación escolar. Aunque el autor no deja constancia de a quién va dirigida su obra, el modo como presenta la teoría del lenguaje musical y del transporte (mediante el sistema de simplificación mnemotécnica) nos lleva a catalogarla dentro del campo pedagógico (A. D. Nº 26).

En las escasas explicaciones que aporta sobre el método, señala criterios de simplificación en el lenguaje musical que justifican la novedad con la que aborda el tema. Sin embargo, en una nota a pie indica que en la nueva obra que en breve publicará: *Nuevo Método de solfeo analítico y comparativo*, establece las razones que motivan esas reglas. Al no poder acceder a él, analizamos directamente del documento las notas pedagógicas, que sugieren otro modo de entender la iniciación al lenguaje musical, como reseñamos a continuación:

a) Establece como punto de partida la función tonal de la tónica en relación con las alteraciones lo que da lugar a la configuración de las diferentes escalas mayores desde la perspectiva de la tonalidad y respecto a las claves. (Los términos *llaves* y *sustenidos* responden al lenguaje de la época).

b) El tratamiento interválico que propone, permite la realización del transporte en cualquier tonalidad y/o clave. El autor añade que se realiza de forma más natural y sencilla cuando se trata de sistemas numéricos. Establece lo que denomina *homónimo* para la serie de sonidos que permanecen invariables en las diferentes tonalidades y

claves; hecho que permite una práctica del solfeo según el sistema del Do móvil resultando un método ágil y eficaz.

c) Para resolver el tema de las alteraciones y claves en los modos mayores y menores establece una relación numérica entre las escalas de más de tres alteraciones con el fin de facilitar la lectura musical y mejorar la entonación de los alumnos. Estos sistemas, comprobada su eficacia pedagógica, mejoran el desarrollo auditivo.

d) Los homónimos numéricos que el autor propone para las diferentes escalas son los siguientes:

"ESCALAS POR SUSTENIDOS. La de sol natural mayor tiene	}	1 re 2 la 3 mi 4 si 5 fa 6 do 7
ESCALAS POR BEMOLES. La de sol bemol mayor tiene		6 re 5 la 4 mi 3 si 2 fa 1 do nat. 0" ¹³⁰ .

Los procedimientos didácticos con los que aborda dicha propuesta teórica quedan de manifiesto en la exposición práctica recogida en una serie de ejemplos que se anexionan en el Apéndice documental. De todo ello, retomamos algunas observaciones que ayudan a entender la metodología en los aspectos revisados anteriormente.

1. El procedimiento de simplificación musical se basa en el concepto de homónimo entre sostenidos y bemoles. El autor afirma que los ejercicios escritos en una determinada clave con sostenidos tienen su homónimo en bemoles, lo que permite mantener el mismo nombre de las notas. La novedad de esta aportación, similar a la que propone la metodología Kodaly, permite realizar un transporte natural, sencillo, independientemente de la clave. Dicha orientación, de gran utilidad para el estudiante, le ayudará a prestar más atención a la afinación de los sonidos que a la acumulación de alteraciones implícitas en una u otra tonalidad, como señala en el siguiente texto:

"Si un tono ó escala está formado con sostenidos, su homonimo debe estar con bemoles y vice-versa. (Véase en la lámina 1^a al fin de la obra el ejemplo núm. 1) De manera que si los accidentes que acompañan á la llave en una pieza de música cualquiera esceden el número tres, hay

¹³⁰ DE CASTRO, Juan, (1857): *Nuevo Método de Transposición musical ó simplificación del solfeo en lo que concierne á la lectura y á la entonación*, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, Madrid, p. 5.

gran ventaja al solfearla pasando al tono homónimo de aquel en que se halla escrita: teniendo en cuenta que los accidentes que constituyen el tono que se abandona deben formar el número de *siete* con los que son inherentes á su homónimo"¹³¹.

2. Otro procedimiento que ayuda a la simplificación del lenguaje es introducir la notación mnemotécnica, manteniendo la misma clave pero con los homónimos correspondientes, evitando así que el número de alteraciones constituya impedimento alguno. La explicación de esta propuesta la realiza de la siguiente manera: cuando una pieza musical está por ejemplo en *Do#*, (lleva siete sostenidos en la clave) el modo de simplificar las alteraciones es pasarlo a su homónimo; como de 7 a 7 es cero, esa música se interpreta en *Do natural*. Resuelve igual para el caso de seis alteraciones: *Fa#* pasa a *Fa M* con un solo bemol, en lugar de poner los seis sostenidos. Cuando se producen tres alteraciones lo desestima: *no tiene cuenta el pasar á su homónimo* dado que el número de alteraciones varía de tres a cuatro.
3. En el caso de las escalas menores mantiene la estructura de dichas escalas (en las que la tercera y la sexta son menores) empleando los mismos recursos. Para que se vea con claridad las alteraciones que corresponden a estas escalas propone a los compositores *el sencillo medio de poner antes de la llave el accidente que caracteriza el modo menor*, como indica el autor en el cuadro sinóptico de las escalas menores.
4. Otro modo de plantear la simplificación musical, según afirma más ventajosa que las anteriores, es leer siempre la Música en clave de *Sol* o de *Fa*, realizando el transporte correspondiente, para que no haya nunca más de dos alteraciones; con ello elimina la dificultad que supone al alumno el estudio de las complejas reglas y a su vez le permite interpretar la música cómodamente como sugiere en el siguiente texto:

"Hay otro género de simplificación musical todavía mas ventajoso que el precedente: cual es el poder solfear toda clase de música con la llave de *sol*, ó la de *fa*, y de manera que nunca haya mas de *dos* accidentes en la llave. El modo de verificarlo es el siguiente. Conocido que sea el puesto que ocupa y el nombre que tiene la tónica de la pieza de música que se quiere simplificar, se la dá el nombre que en el mismo

¹³¹ Ibid., p. 4.

puesto tendría si dicha pieza se hallase escrita con una de las dos llaves indicadas. Se hacen desaparecer al mismo tiempo los accidentes que en el tono y llave primitiva se encuentran, y se reemplazan por los que corresponden al nuevo tono que ha producido el cambio de llave. Los accidentes que en este caso se encuentren en el curso de la pieza están sujetos á las reglas indicadas para el transporte por medio de los tonos homónimos. (Véase el ejemplo núm. 3 al fin de la obra.)"¹³².

La aplicación de estas sencillas reglas confirma la teoría que esgrime el autor: cuanto mayor sea el número de alteraciones de una pieza musical más fácil resulta solfearla ya que todos los sonidos alterados de una escala se encuentran reflejados en sus homónimos, es decir en los sonidos que llevan el mismo nombre.

Los antecedentes pedagógicos sobre sistemas de simplificación musical relativos al transporte mediante la movilidad de las claves, lo encontramos en la Edad Media con Guido D'Arezzo. En el siglo XX, vuelve a dicho sistema, aplicándose en el Método Kodály. Con el descubrimiento de métodos de simplificación musical para la enseñanza de la Música y de la Armonía en España, podemos afirmar que tras la iniciativa de Virués y Spínola en 1831 y Juan de Castro en 1857, estos autores, se convierten en los antecedentes del sistema *Do móvil* en la pedagogía musical española.

Los diferentes métodos de enseñanza particular o individual revisados, nos llevan a realzar las figuras de estos músicos que han creído en nuevos modos de enseñar y elementalizar la música con aportaciones tan sugerentes y novedosas, a pesar de haber permanecido ocultas por quienes tienen el deber de facilitar el conocimiento de este bello arte.

¹³² Ibid., p. 6.

IV. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA 2ª ETAPA (1858-1890):
DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN

8. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE PÁRVULOS

En esta **segunda etapa** en la que hemos dividido nuestro trabajo (1858-1890): *Desarrollo y consolidación*, se producen grandes avances en el tema educativo en España a partir de la segunda mitad del siglo. Este impulso sirve para socializar a las capas más desfavorecidas. Desde el campo legislativo, educativo y social se pretende que la instrucción y la enseñanza Elemental (denominada también Educación Popular) lleguen a la última aldea y núcleo rural del país.

Son particularmente relevantes las cuestiones **legislativas**, que normativizan este proceso. De ellas se desprende la división entre enseñanza de **párvulos** y **elemental**, que abordaremos en los capítulos 9 y 10, respectivamente. Comenzamos, pues, introduciendo estas leyes y la terminología que de ellas se desprende.

La Ley que marca un antes y un después para la educación de los niños españoles y especialmente para la enseñanza de la música es la de 1868. Como señala Carderera (1874) con la Ley de Instrucción de Primera Enseñanza de 1868 queda garantizada su enseñanza. Esta Ley establece una educación popular, obligatoria para que las clases más desfavorecidas alcancen niveles de igualdad con el resto de la sociedad. Atendiendo al criterio de enseñanza unificada, el sistema escolar se estructura en diferentes grados y materias. Los Planes de estudio sitúan la obligatoriedad de la enseñanza de la Música y el Canto en la escuela, aunque su aplicación sea desigual. En las escuelas de niñas y en los centros de educación especial para sordomudos y ciegos, la Música y el Canto tienen su espacio.

La obra de Lázaro Ralero Prieto: *Comentarios a la nueva Ley de Instrucción Primaria con notas al Reglamento* (1868), es una de las que más clarifica la situación educativa de España. La localización de fuentes secundarias sobre la Legislación (de este autor, junto a otros) nos va a permitir conocer la realidad escolar (A. D. N^o 27).

Lázaro Ralero Prieto asegura que con la Ley de Instrucción Primaria, sancionada el 2 de Junio de 1868, el sistema educativo queda garantizado a nivel social y establece los principios sobre los que se asienta la educación de los españoles. Refleja una honda preocupación

por la formación integral de la persona, tanto en el campo de la instrucción y del saber, como en la promoción de valores sociales, éticos y morales, enfocada desde el respeto a las libertades. En este sentido afirma:

“La Instrucción primaria es la primera necesidad del hombre constituido en sociedad, porque sin ella le falta la más poderosa de las garantías políticas, la base y fundamento á su moralidad doméstica, el más firme apoyo de su libertad social”¹³³.

Reconocida la importancia social de la Instrucción Primaria, el autor insiste en la necesidad de articular una planificación con normas y pautas que ayuden a lograr los objetivos deseados: formar hombres instruidos en todas las ramas del saber, proporcionando a la vez instrumentos necesarios para enfrentarse a la vida como se recoge en el siguiente texto:

“Nadie desconoce hoy los beneficios de la instrucción, ni la influencia que tiene en los destinos de los pueblos. Por eso es el primer deber del legislador que comprende su misión augusta, dotarla de una pauta ó regla que permita su programación hasta dar á todo hombre aquellos conocimientos más precisos al comercio de la vida que, están resumidos en saber el lenguaje, leer, escribir, calcular, principios de moral (...) derechos naturales, historia y geografía del país con sus principales leyes, y nociones de los más notables fenómenos de la naturaleza”¹³⁴.

Aunque la enseñanza de la Música no aparece en la Ley de 1857, Mariano Carderera en el *Manual de Pedagogía Práctica* Tomo I (1874), afirma que dicha Ley permanece vigente hasta la de 1868 (legislación que amplía el primer grado con algunas materias del segundo) entre las que aparece los ejercicios de Canto con carácter obligatorio en todas las escuelas (A. D. N^o 28).

“La Ley de 1868, con tendencias á la restricción en cuanto al régimen general, admite el mismo programa, (...) y no solo lo admite sino que lo amplía en el primer grado con algunas materias del segundo y con los

¹³³ RALERO PRIETO, Lázaro, (1868): *Comentarios á la Nueva Ley de Instrucción Primaria con Notas al Reglamento y demás Disposiciones dictadas para su ejecución*, Imprenta de Frias y Compañía, Madrid, p. 3.

¹³⁴ Ibid., p. 49.

ejercicios de canto, declarándolo obligatorio en todas las escuelas, hasta en las aldeas”¹³⁵.

La Ley de 1857 pretende cortar de raíz las cuestiones en torno a la división escolar y al funcionamiento de las Escuelas Normales. Por estos años, se crean disposiciones sobre los maestros así como las condiciones para el ejercicio de la enseñanza privada y la creación de *escuelas de Párvulos* y Adultos. A esto, sucede la creación de las Escuelas Normales de Provincia.

En 1863 se elabora un Reglamento que regula la forma de acceder los Maestros de Párvulos a dichos estudios. El 25 de agosto de 1869 se dispuso que la provisión de estas escuelas se sometieran a las mismas reglas por las que se rigen las escuelas públicas. El 7 de octubre de 1871 se establecen los ejercicios de acceso provistos en la Real orden de 1853, modificados en el año 1882. Según dice Carderera, con la Ley de 1872 se impulsa la asignatura de Canto y se introduce su enseñanza en varias Escuelas Normales y en algunas de niños, aunque no se establece su obligatoriedad. Se imitan los Programas alemanes para implantarlos en las escuelas españolas aunque se carece de los medios necesarios. El autor señala que una ley formal debe abstenerse de ordenar aquello que no puede cumplir.

“El programa completo, imitando servilmente á los alemanes en la enunciación de las asignaturas, no deja de ser amplio y ambicioso; (...) introduce las nociones de (...), la gimnástica higiénica y el canto, aunque sin cuidarse de los medios de ejecución.

Comparando las escuelas españolas con las extranjeras, tampoco se advierte diferencia esencial en los programas. En las más adelantadas se extiende el estudio al canto y la gimnástica, y en España se han hecho grandes esfuerzos por difundir el mismo estudio así como para ampliar el dibujo, habiéndose introducido estas enseñanzas en varias escuelas normales y en algunas de niños, sin que se hayan declarado obligatorias, porque careciendo de medios bastantes para establecerlas, una ley formal debe abstenerse de ordenar lo que no puede cumplirse”¹³⁶.

De nuevo la enseñanza del Canto sufre la contradicción entre lo que se legisla y lo que se lleva a cabo. Aparece y desaparece su

¹³⁵ CARDERERA, Mariano, (1874): *Pedagogía Práctica. Curso Completo de Lecciones y Ejercicios para las Escuelas*, Tomo I, Imprenta de G. Hernando, Madrid, p. 33.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 34.

obligatoriedad, en función de las condiciones sociales y económicas del país así como de la preparación de los maestros y del tipo de escuela.

Por estos años, la Instrucción pública de España desconoce la pedagogía froebeliana. Será a partir de 1874 y en el período comprendido hasta 1876 cuando se difunde y legisla de acuerdo a ella como materia pedagógica. Según Real Decreto de 31 de marzo de 1876, se crea en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y de Maestras una cátedra especial de Pedagogía, aplicada a la enseñanza de Párvulos por el procedimiento del método Froebel, anunciando un Concurso para la publicación de un *Tratado teórico-práctico* al que se presentó y ganó Pedro de Alcántara García Navarro en 1876. De ahí que el 16 de julio de 1879 quedaran abiertos oficialmente los *Jardines de la Infancia* de Madrid en un acto al que asistieron además de un numeroso público cualificado de la enseñanza, S.M. el Rey D. Alfonso XII y la Princesa de Asturias.

A raíz del Decreto de 17 de marzo de 1882 se da un nuevo impulso a la educación de Párvulos. En este año, se confían las escuelas exclusivamente a la mujer; se instituye el *Patronato general* de las mismas y el *Curso especial*, destinado a formar maestras para ellas. El 6 de mayo se crea el *Museo Pedagógico*. El 13 de agosto se reorganiza la Escuela Normal Central de Maestras y el 5 de junio se celebra el primer *Congreso Nacional Pedagógico* en el que el Gobierno respalda el trabajo realizado en las Escuelas de Párvulos donde se hizo una extensa propaganda froebeliana. Con la creación del *Curso especial para maestras de párvulos* en 1882 (agregado a la Normal Central de Maestras a partir del Real decreto de 11 de agosto de 1887) se consolida en España una institución pedagógica excelente, celebrada también en el extranjero.

Con respecto a la *Enseñanza Elemental*, desde 1868 existen en España dos tipos de escuelas nacionales Primarias: la escuela con un solo maestro y una sola clase en la que se reúnen niños de todas las edades y grados (de seis a catorce años) llamada Unitaria o Monodidáctica y la escuela con tres o más maestros en la que se agrupan los niños en Secciones por su edad o grado de instrucción, denominada Graduada, recibiendo a la vez el nombre de escuelas completas e incompletas. La legislación de 1898 zanjará estas cuestiones dando unidad a la labor de todas las escuelas de España declarando el carácter nacional a la enseñanza Primaria.

Finalmente, en el *Tratado de la Legislación de Primera Enseñanza*, vigente en España, (1897, 8ª edic.) de D. Pedro Ferrer y Rivero, encontramos sintetizados los aspectos legislativos de los estamentos relacionados con la Primera Enseñanza desde la legislación de 1857 hasta la de 1879, vigente (A. D. Nº 29).

Pedro Ferrer y Rivero, Maestro de Primera enseñanza Normal, con ejercicio de las Escuelas públicas Municipales Superiores de Madrid, compila una obra de extraordinario valor para los Maestros en la que se presenta la normativa por materias: estudios de Primera enseñanza, establecimientos, profesorado, gobierno y administración de la Instrucción pública; anexiona un índice de los artículos legislativos en sentido cronológico y otro alfabético. Se premia con medalla de oro en la Exposición Nacional Pedagógica de 1882 y se declara útil para las Escuelas de Primera enseñanza por Real orden de 20 de Diciembre de 1886. Las ediciones posteriores dan prueba de ello. En el Manual, encontramos una dedicatoria manuscrita de Pedro Ferrer, dirigida al eminente profesor Gregorio de Herrainz, autor del *Tratado de Antropología y Pedagogía* (1896), referente para la pedagogía española.

8.1. Cuestiones pedagógicas que se desprenden de los Tratados

En esta segunda etapa del trabajo, las escuelas de Párvulos continúan siendo centros de atención preferente. La organización y sistemas de enseñanza de cada una de las materias quedan suficientemente perfiladas. La enseñanza de la Música también participa de ello, aunque se desarrolle tardíamente. La práctica se realiza fundamentalmente a través del Canto y se potencia el valor cultural de la Música. Para dejar constancia de dicho recorrido, presentamos en primer lugar los aspectos pedagógicos principales de la enseñanza de Párvulos -que emanan de las fuentes primarias-: Tratados, Documentos pedagógicos, y los autores que impulsan la educación musical, destacando la enseñanza intuitiva de Cayetano Collado y Tejada, y especialmente, la obra pedagógica de Pedro de Alcántara García Navarro, *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos* según el método de Froebel.

8.1.1. *La enseñanza intuitiva en las Escuelas de Párvulos. Lecciones prácticas impartidas por Cayetano Collado y Tejada (1868)*

Después de Pablo Montesino, los Maestros y Pedagogos van dando cuerpo -a través de sus publicaciones teórico-prácticas-, a sistemas de enseñanza específicos de Escuelas de Párvulos. Cayetano Collado y Tejada, es Maestro de Escuela pública en Madrid e impulsa una práctica educativa a partir de la metodología intuitiva. Conocedor de las nuevas Teorías, elabora el Manual, *Enseñanza intuitiva para niños*, confiriéndole un carácter eminentemente práctico para que los futuros profesores, sepan actuar en cada una de las materias, entre las que se encuentra la Música (A. D. N^o 30)

El pensamiento educativo con el que inicia el Manual es suficientemente ilustrativo, señalando que la metodología intuitiva para Párvulos se puede extender a otros niveles de enseñanza: “Si con los métodos intuitivos de enseñanza se consigue que los párvulos aprendan con gusto y por convencimiento, de esperar es que aquellos adultos que no saben más que los niños, reciban y aprovechen por estos métodos la instrucción, en la escala proporcionada á su raciocinio y deseo de saber”¹³⁷.

Dedica el libro al Illmo. Sr. Manuel Silvela, ex director general de Instrucción Pública; lo dirige a los profesores de las escuelas de Párvulos, padres y a cuantas personas están encargadas de instruirlos. Las lecciones prácticas que ofrece, están elaboradas a partir de su trabajo diario en la escuela. Con un lenguaje sencillo, aborda la orientación didáctica y práctica de cada materia como alternativa a los densos manuales -que según su criterio-, no aportan una metodología específica. Asegura que los mismos niños han sido sus maestros y está convencido de su capacidad de aprendizaje cuando se les proponen metodologías adecuadas a su nivel. El ambiente lúdico, espontáneo y creativo en el que los niños aprenden cuentos, juegos y el mismo idioma, le hacen plantear una metodología intuitiva. El talante pedagógico de este maestro queda reflejado en el siguiente texto; las letras en mayúscula pertenecen a la cita:

¹³⁷ COLLADO y TEJADA, Cayetano, (1868): *Enseñanza Intuitiva. Lecciones prácticas á los niños*. Colección de Lecciones sobre las diferentes materias que son objeto de la educación en las Escuelas de Párvulos, Imprenta de C. Moliner y Compañía, Madrid, Portadilla.

“Concluiré manifestando que, pese al antiguo apotegma de LA LETRA CON SANGRE ENTRA, creo más racional, y sobre todo más digno de la especie humana, este otro, que me voy á permitir: LA LETRA RIENDO ENTRA”¹³⁸.

En el índice de su obra se reflejan los contenidos que comprende dicha etapa escolar. La enseñanza intuitiva queda patente en el capítulo de *Lecciones Varias*. Entre otros temas, desglosa el valor educativo del juego, los ejercicios gimnásticos, la Música, repertorio de cantos y el plan de trabajo de la semana.

El enfoque pedagógico de todo ello, se enmarca en la metodología de Froebel, filtrado por su propia experiencia profesional. Cansado de tantos Métodos y Tratados -que poco aportan a la enseñanza-, presenta la alternativa de las Lecciones prácticas para que los niños apliquen su raciocinio y comprendan el significado de las materias de forma lúdica, ejercitando así la memoria sin esfuerzo. La actividad se plantea en un clima pedagógico distendido, interactuando siempre con los niños a través del diálogo.

8.1.2. La educación de Párvulos en Pedro de Alcántara García Navarro

Continuando la línea metodológica de Pablo Montesino, Pedro de Alcántara García plantea la educación de Párvulos: origen, finalidad y desarrollo de las materias desde el enfoque metodológico froebeliano, recabados de la información de Montesino; datos que incluye en su obra, *Manual Teórico-Práctico de educación de párvulos según el Método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel* (A. D. N° 31).

Dicha publicación, es un Tratado excepcional, editado por primera vez en 1876, razón por la que se incluye en esta etapa. El documento que hemos manejado corresponde a la cuarta edición, 1913. El mismo autor hace referencia a la segunda edición en el Tomo V de *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*. Conocedor de la metodología de Froebel imparte clases de esta materia en la Escuela Normal Central de Maestros y Maestras.

¹³⁸ Ibid., p. 15.

Conviene señalar cómo surge este Manual así como la trascendencia de su contenido. Pedro de Alcántara García Navarro presenta su obra a Concurso público, en virtud del *Real decreto de 31 de marzo de 1876*, publicado en la Gaceta de Madrid (11 de abril de 1876). Se premiará al autor del *Tratado teórico-práctico de enseñanza de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de Froebel* recayendo en D. Pedro de Alcántara García; se le adjudica la cantidad de 1000 pesetas y la entrega de 500 ejemplares. El resultado también se comunica en la Gaceta de Madrid del mismo año. El título con el que se presenta: "*Para realizar la educación del ser humano es preciso conocer las leyes según las cuales éste se desenvuelve: Froebel ha derivado de ellas el método y los procedimientos que aconseja para sus Jardines de la Infancia*", desarrolla las enseñanzas de Froebel; el tribunal le reconoce no solo su conocimiento de la pedagogía y metodología de Froebel, sino también sus aportaciones pedagógicas realizadas en las publicaciones de estos años dentro y fuera de España.

Los datos que se reflejan en el Acta, firmada por el presidente del Tribunal, Joaquín Maldonado, el 24 de mayo de 1878 en Madrid, recogen el contenido y valoración de la obra. Se dice que se ajusta a los requisitos de las bases del Concurso y se elogia la fundamentación teórica y práctica del método: *ejercicios, láminas, dibujos, juegos, trabajos manuales y material para que los niños realicen las actividades*. Se le valora también la inclusión de *puntos pedagógicos aplicados a la educación física, intelectual, estética y moral*. Como dato curioso, el tribunal detecta una carencia: la ausencia de canciones propias de las escuelas de Párvulos, que contribuiría a introducir los primeros elementos del Canto y del Solfeo en dichas escuelas, mejorando también con ello su publicación, según se recoge en el siguiente texto:

"No obstante, el Tribunal cree que ganaría aún esta parte del libro si llevara a continuación algunas de las bellísimas canciones propias de las escuelas de párvulos, puestas en música sencilla y agradable, que los iniciara en los primeros rudimentos del Canto y del Solfeo"¹³⁹.

Esta observación, nos lleva a confirmar que en las escuelas españolas, especialmente en la de Párvulos, se viene realizando la

¹³⁹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1913) 4^a edic.: *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos según el Método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel*, Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid, p. XIV.

práctica del Canto y que el Canto es el medio a través del cual se introduce la música y el solfeo.

En dicho Manual, el autor estudia a fondo las cuestiones pedagógicas y metodológicas de Froebel: *Leyes pedagógicas* (de carácter filosófico) y *Leyes universales* (tomadas de la Naturaleza) en las que el ser humano tiene su origen. Asume los Principios y Leyes de Froebel. Por eso, defiende que la educación del niño no debe ser convencional sino creativa, dado que en el desarrollo del niño –al igual que en la naturaleza-, existe la posibilidad de crecimiento. El ser humano educado en libertad construye el conocimiento.

Cuando reflexiona sobre la pedagogía froebeliana, Pedro de Alcántara García Navarro sitúa el precedente *teórico* en Comenio (1592-1671) y afirma que en España se cosecharon grandes frutos en el terreno de la práctica a partir de sus principios pedagógicos. Sus orígenes se remontan a Comenio. En su *Gran Didáctica (Didáctica magna)* ya contemplaba un plan de estudios que comenzaba en la *escuela maternal* con métodos *intuitivos*. Por ello justifica que la enseñanza maternal tiene su fundamento en la *observación de las cosas sensibles, de los hechos y fenómenos que se ofrecen a la vista de los niños* como primer ejercicio intelectual.

También comenta que Comenio fue el primer pedagogo que introdujo imágenes en los materiales escolares; *Orbis pictus* es una de sus obras más populares. Asimismo indica, que no sólo fue el predecesor de Froebel sino del mismo Pestalozzi, considerado el padre de la intuición y por consiguiente el creador de los métodos intuitivos; Federico Oberlin (1740-1826) es el que da continuidad a las escuelas intuitivas como deja constancia en el siguiente texto:

“Con Comenio en la teoría y con Oberlin en la práctica, quedó como en penumbra hasta que vino Froebel a instaurarla”¹⁴⁰.

Siguiendo con el recorrido histórico sobre la implementación de las escuelas y metodología de los Jardines de Infancia, Pedro de Alcántara García reconoce que ya en 1856 aparece un trabajo sobre los *Jardines de la Infancia* en el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (Tomo III) de Mariano Carderera, en el que se dan algunas noticias del método. También se recogen otras referencias en el trabajo de

¹⁴⁰ Ibid., p. 306.

Baudouin, *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, traducida al castellano por Agustín Ríus, profesor de la Escuela Normal de Barcelona en 1866; pero ciertamente, es Pedro de Alcántara García, el que profundiza, aplica y desarrolla la pedagogía de Froebel en las Escuelas de Párvulos, llevando también algunos procedimientos a la Escuela Elemental.

Consigna que los primeros ensayos prácticos, realizados en España sobre el método Froebel, los lleva a cabo el Sr. Bonilla en 1862, en la Escuela Normal Central de Párvulos; también lo aplicó un excelente maestro de Párvulos de Barcelona, Julián López Catalán, el cual dirigió la Escuela modelo de Barcelona, una de las ciudades que junto con Madrid, desarrollan las mejores prácticas pedagógicas.

Sin embargo, como hemos apuntado, Pedro de Alcántara García es el que pone en marcha dicha metodología a nivel nacional. En 1873, publica en la *Revista de la Universidad de Madrid* varios artículos con el epígrafe "Estudios acerca de los métodos de enseñanza con relación a las escuelas de instrucción primaria", dedicados casi exclusivamente al método de educación de Froebel; publica también el libro *Estudios pedagógicos-Froebel y los Jardines de la Infancia*, generando una corriente de adhesión al método tan intensa que en la sección de alumnos de la Escuela Normal Central de Párvulos de Virio se adquiere material froebeliano y se enseña a partir de su metodología.

◆ *Organización, Programa, Método y Procedimientos de las Escuelas de Párvulos*

En el estudio que realiza García Navarro sobre las escuelas de Párvulos dedica varios capítulos al tema de la organización, métodos y procedimientos de enseñanza en dichas escuelas.

Respecto a la *organización*, señala que estas escuelas se rigen por el mismo sistema general de las escuelas nacionales por lo que se dividen en *obligatorias* (para las poblaciones a partir de 10.000 habitantes y las que sostengan los Ayuntamientos) y *voluntarias* (las que se crean en los pueblos que no llegan a este número). Están atendidas por profesoras que acceden por concurso oposición. Su asistencia no es obligatoria pero sí *gratuita* para los niños de tres a siete años, aunque en algunas escuelas permanecen hasta los ocho; concurren a ella por

término medio, 100 alumnos por escuela; dato de absoluta masificación que crea serios inconvenientes para la educación en estas edades.

En cuanto al *método* de enseñanza, Pedro de Alcántara García Navarro insiste en la conveniencia de aplicar el *maternal é integral* de Federico Froebel y presenta el *programa* de las materias que constituyen dicho nivel de enseñanza, entre las que se encuentra el Canto y los ejercicios gimnásticos, relacionados con la Gimnástica; datos que recoge en otra de sus obras.

“Partiendo, pues, de la idea de que el método de Froebel es el más adecuado y ventajoso para la educación de la infancia, á él nos referimos para determinar el programa de la Escuela de párvulos, el que en tal sentido debe comprender:

- a) *Religión.*-
- b) *Gimnástica.*- Consistirán los ejercicios á ella correspondientes en juegos organizados, en los que no entren aparatos ni instrumentos de ninguna clase, y en marchas acomodadas á ciertos ejercicios de los que tienen lugar en las clases;
- c) *Canto.*- En correspondencia con estos ejercicios gimnásticos;
- d) *Juegos manuales.*-
- e) *Trabajos manuales.*-
- f) *Agricultura y jardinería*”¹⁴¹.

A todo ello añade, que las deficiencias que se reflejan en el área de Canto (programas de Escuelas de Párvulos) en las sucesivas legislaciones, las suplen muchos maestros y maestras, ampliando con *los ejercicios físicos y de Canto, los juegos y trabajos manuales froebelianos*.

En cuanto a los *procedimientos*, señala que la intuición debe ser el modo general de enseñanza, suprimiendo las definiciones o permitiéndolas sólo cuando el niño puede comprenderlas. Refuerza el procedimiento pedagógico de las *lecciones de cosas* -que se aplica en todas las materias del programa de la Escuela Elemental-, e indica que el Canto debe incorporarse para preparar esta etapa de forma significativa.

Da verdadero valor metodológico al Juego y señala que a través de él, los pequeños asimilan los contenidos de forma globalizada. Lo define como el medio natural, espontáneo y vital para comprender la realidad ya que los niños en el juego imitan y recrean situaciones. Junto

¹⁴¹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo II, p. 68.

a esto, los ejercicios gimnásticos tienen una gran importancia y siempre van acompañados de *canto*. La actividad motriz es otra de las características metodológicas que promueve la expansión y desarrollo de las capacidades del niño -las marchas y formas sencillas de movimiento-, cobran vida en el aprendizaje de esta etapa.

Con respecto a la *educación artística* (término que incorpora Pedro de Alcántara García para definir la actividad de Música, Canto y movimiento) señala que Froebel ha sido uno de los pioneros en aportar la educación estética en los Jardines, posibilitando con ello el acceso de los niños a la cultura artística; aspecto que redundará en su formación integral e inculcará una cierta motivación para proseguir en otros grados de enseñanza. La frase entre paréntesis del siguiente texto pertenece a la cita del autor.

“A los caracteres que quedan señalados hay que añadir otro por que se distingue sobremanera el método de Froebel, acentuando su sentido educativo y su originalidad: nos referimos a lo que mediante él se atiende a la educación estética (no solo a la de los sentimientos en general, sino particularmente a la del sentimiento de lo bello) y por ella a la cultura artística y aun a cierta iniciación técnica o profesional. En efecto, toda la cultura que reciben los niños en los *Kindergarten* se halla intencionalmente dispuesta para favorecer la educación estética. (...) Su método bien puede decirse que es en mucho *de educación por y para el Arte*, entraña gran novedad, conjuntamente con un alto sentido pedagógico, no solo por la cultura estética y la enseñanza artística tienen de importante, sino también por lo que con ellas se contribuye a que sea un hecho la educación integral o completa de la niñez”¹⁴².

El autor constata que el método de los Jardines de infancia se va generalizando en todos los países cultos y civilizados; no sólo se trabaja en Alemania y Suiza, donde tienen su origen, sino en Austria-Hungría, Bélgica, Italia, Suecia, Rusia, Francia, en algunos estados de América y hasta en Japón. En España, indica, acaba de edificarse un centro estatal por estos años (1879), en sustitución de la Escuela Normal central de párvulos, con excelente material; hechos que la han convertido en Escuela modelo tal y como declaran los profesores extranjeros que la visitan. El éxito metodológico de este Centro, ha llevado a plantear la creación de Escuelas de Párvulos en diferentes provincias: Santander,

¹⁴² GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos...*, p. 62-63.

Barcelona, Valladolid, Jerez de la Frontera y otras (que no llega a nombrar).

Es optimista en todo lo que concierne a la organización, metodología y funcionamiento de las Escuelas de Párvulos españolas cuando ya comienza la primera década del siglo XX. Las palabras con las que cierra el Manual dejan constancia de ello.

"En las reformas de 1876, 1882, 1887 y 1901 está dada la orientación necesaria para organizar nuestras escuelas de párvulos de modo que respondan a los fines que últimamente han determinado su creación y fomento así en el extranjero como en España. Las nuevas reformas que en 1910 se inician, y hoy se prosiguen, tanto en la escuela como en el personal, material y los locales, son fundamento que permite esperar un buen porvenir para las escuelas de párvulos"¹⁴³.

En las Actas del Congreso Nacional Pedagógico, celebrado en Madrid del 27 de Mayo al 5 de Junio de 1882, siendo secretario del mismo Pedro de Alcántara García Navarro y teniendo un lugar destacado en el desarrollo del evento por sus numerosas aportaciones y menciones, se refleja que la cuarta sesión del Congreso se dedica al tema de las Escuelas de Párvulos. En ella, se debaten los Métodos más adecuados, el tipo de profesorado que debe impartir las enseñanzas y la conveniencia o no de finalizar esta etapa con clases mixtas (A. D. N° 32).

Las personas que intervienen como ponentes (pedagogos expertos y maestros) recogen casi en su totalidad, los aspectos pedagógicos señalados en este capítulo. Así se destacan las aportaciones de la metodología intuitiva y sensorial de Froebel y Pestalozzi, y la tarea divulgativa y pedagógica de dicha metodología, llevadas a cabo en España por los siguientes pedagogos: Montesino - referente para todo maestro-, Bartolomé Mingo, Agustín Ríus, y muy especialmente Pedro de Alcántara García Navarro; autores también estudiados en nuestra investigación. Se constatan los avances educativos producidos en los países europeos, a través del método Froebel, de forma paralela a como se desarrolla en España, indicando datos y estadísticas idénticos a los presentados en nuestro trabajo.

En el Congreso de ese año, se presenta una Exposición Pedagógica, recogida en la edición de la *Revista crítica*, a iniciativa de la "Sociedad el Fomento de las Artes", en la que se reseña el material

¹⁴³ Ibid., p. 352.

pedagógico del momento: objetos, materiales, libros y trabajos presentados al certamen. Forman parte del Jurado, entre otros, Mariano Carderera, Luis Ballesteros y Pedro de Alcántara García Navarro. Constatamos que en dicha Revista, se cita la obra pedagógica de estos autores y de la mayor parte de los presentados en el trabajo de investigación, así como Manuales y metodologías de Escuelas de Párvulos y Elementales reseñados, coincidiendo las fuentes documentales; datos que revalidan nuestra información.

8.2. El Canto en las Escuelas de Párvulos

La enseñanza de la Música y el Canto, o Canto, tiene su lugar preferente en las Escuelas de Párvulos desde las primeras décadas del siglo XIX. La Música y el Canto se contemplan desde la enseñanza intuitiva que conlleva procesos de aprendizaje sensoriales, ligados también al juego y al movimiento. En todo momento, el Canto es la actividad principal desde la que se trabaja en las escuelas de Párvulos. La descripción de los métodos citados tienen su referente en los autores presentados hasta ahora, especialmente en García Navarro.

Cayetano Collado y Tejada en su Manual de Párvulos *Enseñanza Intuitiva*, no ofrece un proceso de enseñanza de la música acorde con el modelo general que aplica a las restantes materias. A pesar de que le confiere a la Música valor educativo, duda de su aplicación escolar por falta de preparación del profesorado y la deja relegada a la práctica del canto. Se limita a criticar los Métodos franceses y el estilo pedagógico de los mismos en los que abundan, según el autor, contenidos musicales no adaptados a los niños de Párvulos.

En cuanto al modo de enseñar las canciones, recomienda a los profesores que pongan especial cuidado en la entonación. Anima a que compongan sus propios temas -canciones sencillas-, para salir de la monotonía de un único repertorio. Les sugiere que adapten al lenguaje de los niños la Música popular que escuchan a diario -recogida en las Óperas y Zarzuelas del momento-, según señala en el siguiente texto:

“Si el Maestro ó algun amigo tienen facilidad para componer cancioncillas sencillitas y morales, al alcance de sus discípulos; puede variar de cuando en cuando la monotonía de un mismo repertorio, aplicando á sus

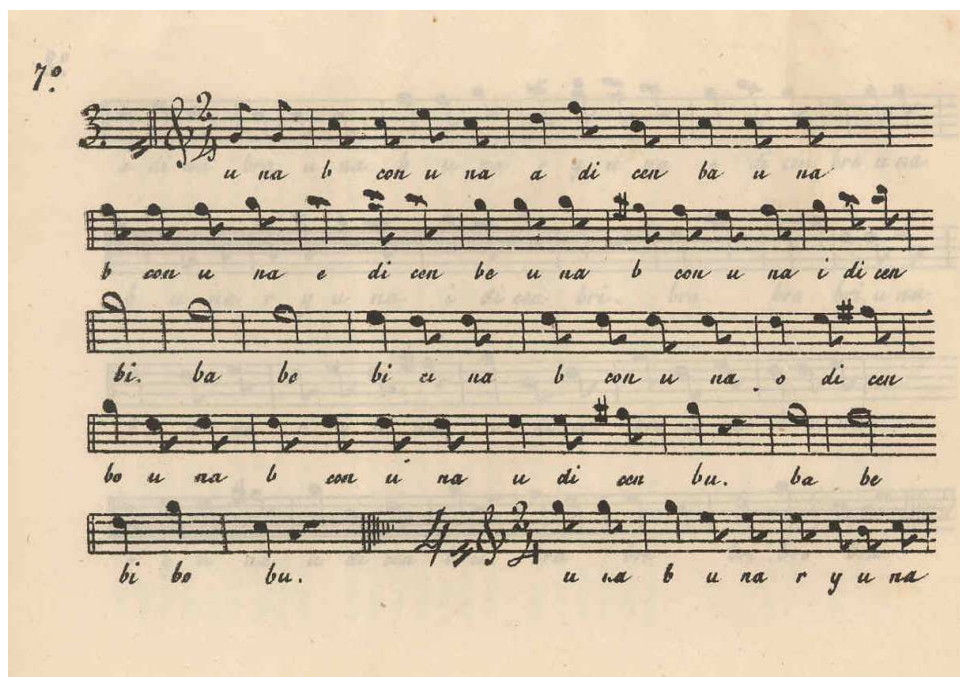
composiciones la música popular de óperas y zarzuelas que se hallen más en boga y que se adapten á la medida de los versos¹⁴⁴.

Respecto al repertorio, incorpora una selección de canciones infantiles de Esteban Fraile (profesor de Escuela de Párvulos de Madrid durante dieciocho años) sobre la tabla de contar y de multiplicar, y dos silabeos, para que los niños las canten con movimiento -marchen y lleven el paso como es usual-, al estilo de las siguientes¹⁴⁵, que también anexionamos en el Apéndice documental del autor.



¹⁴⁴ Ibid., p. 482.

¹⁴⁵ Ibid., p. 483.



Las indicaciones metodológicas del autor no pasan de las observaciones señaladas hasta ahora, por lo que nos encontramos sin puntos de apoyo significativos. Ciertamente, aunque se basa en la metodología intuitiva para el aprendizaje de las diferentes materias en la escuela de Párvulos, no desarrolla la enseñanza de la música desde dicho enfoque.

Por el contrario, asumiendo más plenamente los postulados pedagógico-artísticos de Froebel, *Pedro de Alcántara García Navarro* contempla una propuesta de la *enseñanza del Canto integral*, armónica y completa que abarca la educación física, intelectual, estética y moral del niño. Una educación basada en el afecto y en la participación activa del niño como colaborador en su obra de educación, dentro de un ambiente de libertad y espontaneidad en el que pueda despertar su ser creador y libre. La educación estética, va ligada al sentimiento de belleza y a la cultura artística en general.

La enseñanza de la Música y el Canto se lleva a cabo con *procedimientos* lúdicos, sensitivos, imaginativos y motrices, acordes con las diferentes etapas de desarrollo del niño señaladas en Froebel. En el período de *lactancia*, se centrará en el *desenvolvimiento de los sentidos* (de los que destacamos especialmente el *oído*). En el período del *candor y de*

la curiosidad, se desarrollarán las capacidades intelectuales, volitivas y afectivas del niño *mediante el movimiento, el ejercicio y el juego*. A ello contribuye *el Canto, los procesos artísticos, las facultades imaginativas, la curiosidad, la palabra, la escucha e imitación de los sonidos*. En la etapa de *proximidad de la infancia o educación de la niñez*, que corresponde a la enseñanza Elemental, se prepara desde la escuela de párvulos froebeliana.

Atendiendo a las capacidades que desarrolla el Canto en las escuelas de Párvulos, Pedro de Alcántara García nos presenta un elenco de realidades y posibilidades que sintetizan todo un proceso de aprendizaje. En el siguiente texto las palabras en cursiva pertenecen a la cita.

“Una de las primeras facultades intelectuales que se manifiestan en los niños es la imaginación. (...) las ocupaciones *plásticas* proviene de que el hombre nace artista, productor, *creador*, en una palabra.

Ayuda al desenvolvimiento de la imaginación el *canto*, que a la vez que una de las primeras necesidades del niño, es una de sus primeras manifestaciones; por él muestra la misma inclinación espontánea que por la palabra: desde muy pequeño experimenta cierta conmoción al oír un piano. Un instinto bastante pronunciado lleva al niño a imitar los cantos que oye. Al principio no hace más que articular sonidos informes, como verifica respecto de la palabra; pero cuando entra en posesión de ésta, no sólo repite las frases, sino que imita los tonos del canto, cuya aptitud, despertada y cultivada por la madre, no debe desatenderse, porque es germen que fecunda el porvenir.

El canto sirve también para despertar y cultivar los sentimientos, es decir, es un elemento de educación estética y moral”¹⁴⁶.

Por ello insiste en la importancia del Canto en la educación de la niñez y en la necesidad de despertar y cultivar dicha enseñanza desde el momento en el que el niño inicia su educación. Los métodos de enseñanza que se llevan a cabo en la práctica del Canto ayudarán a entender la realidad educativa de la etapa.

En las fuentes documentales de García Navarro encontramos los enfoques metodológicos que conllevan estrategias motrices, lúdicas y sensoriales, las cuales implican movimiento, juego y educación de los sentidos, especialmente del oído. Incorporamos el estudio de los bloques específicos dedicados a los ejercicios gimnásticos, cantos y

¹⁴⁶ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos...*, pp. 41-42.

juegos en las Escuelas de Párvulos, desarrollados en su obra, siempre dirigida a la formación de los maestros.

◆ *Los Ejercicios Gimnásticos y el Canto*

En la Sección cuarta del Manual de Educación de Párvulos se ve reflejado dicho contenido. Fiel al método de Froebel, los ejercicios físicos van relacionados con el canto, el cual no es solo un medio de cultura estética y moral sino una ayuda para el desarrollo de capacidades específicas musicales y psicomotrices como señala el autor.

“Los ejercicios gimnásticos van siempre acompañados de *canto*, el cual se toma en el método que nos ocupa, no sólo como un elemento poderoso de cultura estética, moral y religiosa, sino como una especie de gimnástica que ayuda al desenvolvimiento de los órganos respiratorios y vocales. A esto se debe que en todos los ejercicios que tienen lugar en los *Jardines de la Infancia* intervenga el canto”¹⁴⁷.

Dada la importancia de estos temas, dedica un capítulo a cada uno de ellos presentándolos por separado aunque aconseja se trabajen de forma conjunta como el mismo autor justifica.

“La estrecha unión que tienen los ejercicios gimnásticos con el Canto, del que es lo general que se acompañen en las escuelas de párvulos, y la circunstancia de que esas relaciones se estrechen más, como veremos, en los ejercicios gimnásticos y de Canto aconsejados por Froebel para sus *Jardines de la Infancia*, (...) con tanto más motivo cuanto que, en cierto modo, el Canto constituye por sí solo un ejercicio físico, y se toma en los institutos de Froebel como una especie de gimnasia”¹⁴⁸.

Encontramos que en toda la producción del autor se insiste sobre dichos contenidos. Así en el *Manual de Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza* (Tomo V) hace referencia a la segunda edición de su obra sobre los Jardines de Infancia y señala que los *juegos gimnásticos* de Froebel (a quién se debe la introducción de esta gimnasia tan sencilla y útil en las escuelas de Párvulos) tienen su origen en los juegos gimnásticos puestos en marcha por Schmit (sic), aunque la difusión y organización de los mismos se debe a Froebel, creador de los *Jardines de niños*.

¹⁴⁷ Ibid., p. 73.

¹⁴⁸ Ibid., p. 223.

Haciendo un análisis comparativo con los pedagogos contemporáneos del siglo XX encontramos grandes analogías. En la actualidad, el aprendizaje de la música también va ligado al movimiento y a los juegos rítmicos, dado su enorme valor pedagógico. En el método Jacques Dalcroze (Ginebra 1865-1950) denominado “Rítmica”, “Gimnasia rítmica o Solfeo corporal” y el continuador de su obra en España -Joan Llongueres (1880-1953)-, el movimiento corporal se encuentra en la base de su pedagogía, dadas las conexiones neuronales que se establecen entre psique y cuerpo. En dicho método, la música se aprende a través del ritmo natural del niño -marchas, desplazamientos y saltos-, actividades que permiten una estimulación sensitiva previa a la representación intelectual del ritmo musical.

Asimismo, hemos encontrado en el documento propuestas de ejercicios motrices de carácter imaginativo que también se practican en la metodología Dalcroze para los primeros niveles. La constatación de dichos datos nos lleva a deducir que Dalcroze podría haberse inspirado en la pedagogía de Froebel (*Juegos gimnásticos*) y no en la práctica de la gimnástica sueca, más en boga por esos años. El hecho de que Pedro de Alcántara García también los incorpore en 1876 nos lleva a afirmar que en este autor hemos localizado en España un antecedente singular.

La **Gimnástica** en las escuelas de Párvulos, como destaca Pedro de Alcántara García, va ligada al juego, al canto y a los ritmos que conllevan el movimiento de las canciones. La primera característica pedagógica que señala es su sentido lúdico. A través del movimiento, el mismo niño entra en escena siendo él el objeto del juego: el juguete como dicen los alemanes. La segunda característica es que dichos juegos deben realizarse siempre con sentido rítmico y acompañados de cantos. Se proponen ejercicios y juegos como reflejo de la vida real, de la cual los niños tomarán los movimientos naturales, de ahí su nombre de Gimnástica y no solo gimnasia.

Desde el pensamiento de Froebel, la Gimnasia es el arte razonado de los movimientos del cuerpo; es un medio genuinamente educador, a la vez que higiénico y terapéutico, y absolutamente necesario para el desarrollo psíquico. Se establecen distintas categorías en función de la tipología de ejercicios y de su finalidad, aplicables todos ellos a la escuela: la *Gimnasia pedagógica* que atiende los *ejercicios físicos* naturales, la *Gimnasia higiénica* que *preserva de enfermedades* y

ayuda a conservar el equilibrio y la armonía, y la *Gimnasia médica* que *cura* enfermedades. El aspecto terapéutico del movimiento será una de las grandes líneas que se abrirá en la pedagogía de principios del siglo XX. Montessori, Bon Depart y otros, desarrollarán el binomio ritmo-movimiento como medio de reeducación psicomotriz y de integración social.

En el análisis documental nos vamos a circunscribir al contenido relacionado con la *Gimnasia natural*, es decir, la que está orientada a los movimientos elementales de brazos, manos y marchas. Estos, según Pedro de Alcántara García (siguiendo a Froebel) revisten el carácter de *juegos gimnásticos* que irán siempre acompañados de cantos para distintas situaciones escolares: iniciar y acabar las clases, variar de ejercicios o comenzarlos, ritmar los juegos, realizar marchas y otros motivos, según dice el autor.

“Se canta a la entrada y salida de la clase; para ritmar los juegos y las marchas, durante la distribución del material correspondiente a los juegos y las ocupaciones manuales, y con otros varios motivos. (...) El canto mismo, que debe siempre acompañar a esas marchas, lo prescribe Froebel, entre otros fines, con el de que sirva como de ejercicio gimnástico a los órganos respiratorios y vocales”¹⁴⁹.

Los *juegos gimnásticos* pueden y deben ser muy variados. Consisten en hacer que los niños formen corros y círculos en el espacio, marchas, contramarchas; actividades propias de su ser infantil, tales como: moverse, saltar y correr. Todo ello es reflejo de su capacidad de observación de la naturaleza y de imitación de la realidad exterior. Dicha actividad a la vez que le proporciona alegría, prepara los músculos, el cuerpo y el trabajo intelectual.

En el Tomo V de *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza* de García Navarro -dedicado íntegramente a la educación Física-, encontramos también una amplia descripción de juegos y actividades relacionadas con el Canto para las escuelas de Párvulos (A. D. N^o 33).

“La primera característica de los *juegos gimnásticos* es la de ser verdaderos juegos. (...) El segundo carácter es el de ejecutarse constantemente acompañados de canto, esto es, que á la cualidad de movimientos activos reúnen siempre la de ser rítmicos. Otra de las circunstancias que les caracterizan es que la letra de este canto sirve,

¹⁴⁹ Ibid., pp. 73; 226.

no solo para guiar los movimientos del juego, sino también para explicarlos, para revelar la acción del juego, lo que éste representa. Que esta acción sea siempre reflejo de la vida real, de la cual se tomarán los movimientos (como, por ejemplo, los que ejecuta un labrador al sembrar el grano), (...) Estos juegos pueden y deben ser muy variados. Consisten en hacer que los niños formen corros y círculos diversamente figurados, y hagan marchas y contramarchas”

¹⁵⁰.

Los juegos gimnásticos que propone Pedro de Alcántara García, los describe en la forma como los dejó ordenados Froebel. En nota a pie de página hacemos una descripción detallada de los mismos por la actualidad que presentan y las aplicaciones prácticas que se derivan para la enseñanza musical actual. Estos juegos son los siguientes:

1. El Aldeano o Labrador ¹⁵¹

¹⁵⁰ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1882): *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo V, Gras y Compañía, Madrid, pp. 197-198.

¹⁵¹ “EL ALDEANO Ó LABRADOR.- En este juego puede tomar parte toda la clase, sin distinción de sexo. Los alumnos cantan en música sencilla y á propósito, una canción cuya letra es adecuada al asunto del juego é indica á la vez los movimientos y acciones que los niños deben ejecutar: en el juego de que se trata los movimientos y acciones remedan las faenas agrícolas, y la canción, que es breve, consta de seis estrofas con su correspondiente estribillo, de las cuales la primera se refiere á la siembra, la segunda á la siega, la tercera al transporte de las mieses, la cuarta á la trilla, la quinta al descanso del trabajo y la sexta expresa la alegría y satisfacción que se siente al contemplar el fruto que se obtiene á costa de afanes.- Empieza el juego cogiéndose los niños de la mano, de modo que formen círculos, y dando vueltas cantan los cuatro primeros versos de la primera estrofa: al llegar al quinto se para la rueda, los niños se sueltan de las manos, dan media vuelta y empiezan a marchar en círculos, pero sueltos ya y unos detrás de otros, cogiéndose con la mano izquierda la chaqueta, delantal ó blusa, en ademán de sostener el trigo que han de sembrar, y caminando al paso imitan con la otra mano el movimiento del labrador que siembra; luego se detienen (al terminar el verso que indica la acción de sembrar) y dando otro cuarto de conversión, se cogen de las manos y continúa la rueda cantando el estribillo. Durante la segunda estrofa se repite lo mismo, con la variante de que, en vez de la siembra, se imitará la acción de segar.- Otro tanto se hace durante la tercera, que indica el transporte ó acarreo de las mieses, á cuyo efecto los niños se distribuyen en parejas; uno de ellos hace las veces del caballo, volviendo los brazos atrás, coge las manos de su compañero, que figura el carro ó carreta.- Con el canto de la cuarta estrofa imitan la acción de apalear la garba para separar el trigo de la espiga, operación equivalente á la de la trilla.- Después, al llegar á los versos de la quinta estrofa, hacen alto, y para figurar la acción de descansar de las fatigas del día, se agachan, y colocando el codo sobre la rodilla, apoyan la cabeza en la mano derecha.- La sexta estrofa se canta permaneciendo quietos los niños: á la terminación emprenden la marcha para sus puestos, batiendo palmas á compás”. Ibid., pp. 199-200.

2. Las Coronas ¹⁵²
3. El Palomar ¹⁵³
4. Marchas Gimnásticas ¹⁵⁴

La descripción de este tipo de juegos gimnásticos nos lleva a encontrar el paralelismo en la propuesta metodológica de Dalcroze, aunque hay que señalar que al ser la Rítmica Dalcroze un método

¹⁵² “LAS CORONAS.- Empieza el juego cantando los niños una estrofa, en la cual se les excita á la unión, la armonía y la amistad, que tanto embellecen la vida, idea en que se insiste en la segunda estrofa, en que se les recomienda el cariño, como en los juegos, para ser dichosos.- Durante la primera, los niños marchan en fila, dos á dos, y al cantar la segunda, forman cuatro círculos, que representan otras tantas coronas. Tres de estos círculos pueden componerse de un número ilimitado de niños, pero el cuarto, que representa la corona de encina, debe constar de seis, nueve, doce ó cualquiera otro número que sea divisible por tres. Los cuatro círculos deberán colocarse cerca unos de otros, de modo que la *corona* de encina se halle entre las otras tres, ó sea la de rosas, la de violetas y la de azucenas. Hecho esto, los niños que representan la corona de rosas empezarán á dar vueltas cogidos de las manos y cantando una estrofa alusiva á esta flor, símbolo del candor: al llegar al estribillo darán vueltas y cantarán tambien las otras coronas. Después le llega su vez á la de las violetas, repitiéndose lo mismo, pero variando la estrofa, que será alusiva á esta flor; luego á la de azucenas, que simboliza la inocencia, y últimamente le toca su turno á la de encina, cuyos niños cantan una estrofa, en la que expresan el pensamiento de que aman el color verde porque tienen esperanza.- Después del consiguiente estribillo, la corona de encina se divide en tres, y dos niños de cada una de las tres coronas, van á tomar por la mano á otros dos de la de encina, formando un círculo, más grande, que se va ensanchando á medida que ingresan en él los demas niños de las tres coronas, que al fin se refunden en una sola: entonces cantan todos á la vez una estrofa, en la que expresan la idea de que se unen á la corona verde para que la esperanza nunca les abandone.- (Para mayor amenidad del juego puede prepararse de antemano coronas de rosas, de violetas, de azucenas y de ramas verdes, lo cual servirá para dar á la escuela un carácter de fiesta, y hará que los niños tomen el juego con más alegría)”. Ibid., pp. 200-201.

¹⁵³ “EL PALOMAR.- Los niños, cogidos de las manos, forman un gran círculo, en cuyo centro habrá varios que representan á los palomos. El círculo se estrecha alrededor de éstos á fin de que queden encerrados. Cuando comienzan la canción, tambien alusiva al juego, se separan del centro, levantando los brazos como para figurar las puertas del palomar; y á las palabras *volad, volad*, los niños que hacen las veces de palomos, saldrán del círculo y correrán acá y allá imitando con los brazos el movimiento de las alas cuando las palomas vuelan. A otras palabras de la canción que indique que llega la hora de cerrarse el palomar, volverán las palomas del centro del círculo, que se cerrará de nuevo: entonces se pregunta á los palomos dónde han estado, qué han visto, qué les ha sucedido, etc.”. Ibid., p. 201.

¹⁵⁴ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos...*, p. 230.

específico de Música, en los juegos imaginativos que propone, siempre se hace referencia a los elementos y signos del lenguaje musical. Transcribimos algunos ejemplos de Dalcroze en los que se aprecian dichas analogías. (Se ha respetado el sangrado del texto que aparece en la cita).

“LECCIÓN 1

1. Los niños situados en círculo alrededor del patio

a) Marchar elevando bien las rodillas. Cuando la maestra dice “hop”, dar media vuelta y marchar en sentido opuesto.

(Ejemplo musical p.17)

LECCIÓN 1: Ejercicio 1 a
Mov. de Marcha

(separando un poco los acordes)

b) En lugar de decir “hop”, toca en el piano un tresillo.

2. Marchar sobre negras (...)

Formar un tren (en fila tomándose de la mano)

El **tren marcha** sobre **negras** haciendo: “¡chuff!, ¡chuff!”. Cuando **silba** (la maestra imita el sonido del silbato), el **tren se detiene**, con excepción de la **locomotora** (representada por el niño que va delante y que ha llevado el tren en varias direcciones por el patio). La **locomotora** sale sola sobre **corcheas** y da una vuelta por el patio; luego **se engancha al tren** por detrás y se convierte en **vagón de cola**. Después el tren reinicia la marcha teniendo a la cabeza una **nueva locomotora**”.

“3. El leñador

Los niños, por parejas, forman uno frente al otro con un bastón, en posición rodilla en tierra.

Serruchan troncos sobre negras (movimiento de vaivén del bastón).

Luego oyen el canto de un pájaro (trino agudo del piano).

Ahora los leñadores están cansados. Dejan la sierra y pasean por el bosque, sobre negras, corcheas y saltitos.

Al escuchar el canto del cuco (“cucú, cucú”), **se acuestan al pie de un árbol para dormir.**

Un arpegio en el piano es la señal para levantarse y volver a serruchar”¹⁵⁵.

En ambos autores, los ejercicios gimnásticos se transforman en juegos para los niños de los Jardines; las canciones y acciones orientan los pasos y movimientos. De otra, parte, dicha propuesta metodológica constituye a la vez una fuente de información e instrucción (como se reseña en la pedagogía del siglo XIX): los niños pueden ampliar sus conocimientos con las temáticas del juego y/o de la canción realizando nuevas variantes que pueden dar lugar a otros juegos. El trabajo rítmico con tal enfoque constituye una fuente de alegría y satisfacción.

En el caso de las *marchas rítmicas*, el paralelismo con el Método Dalcroze es notable. En dicho sistema, los niños adaptan el paso natural al ritmo y tempo musical sirviéndose de ella para realizar figuras y formas en el espacio, representar el sonido y los aspectos melódicos de una estructura musical o canción. El sentido educativo de las marchas rítmicas en Pedro de Alcántara García Navarro (tomadas de Froebel) guardan una cierta relación como queda de manifiesto en el siguiente texto:

“4. MARCHAS GIMNÁSTICAS.- Alternan con los juegos de la índole de los que acabamos de describir, y se reducen a hacer que los niños marchen en fila de dos a dos, conservando la posición natural, guardando bien las distancias, echando el paso a compás, etc., todo lo cual se indica en la letra de la respectiva canción. (...) Los juegos pueden variarse mucho aprovechando como base los mismos con que los niños se divierten por sí solos. (...) En algunos *Jardines* se aprovechan dichos juegos para suministrar a los niños determinada instrucción”¹⁵⁶.

¹⁵⁵ COMPAGNON, Germaine y THOMET, Maurice, (1966): *Educación del sentido rítmico*, Kapelusz, Buenos Aires (Argentina), pp. 13-15.

¹⁵⁶ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos...*, p. 230.

La entidad que tiene el Canto en las escuelas de Párvulos es tal, que el autor considera necesario explicitar cuanto comprende la materia a pesar de que se contempla vinculada a la Gimnástica. Por ello, dedica un apartado completo al Canto, perfilando el concepto, los principios y los procedimientos que la determinan en los Jardines de Infancia.

El Canto: fines, metodología y estilo de los cantos. La Música y el Canto constituyen unas de las actividades primordiales en la metodología sensorial froebeliana. García Navarro recoge sus principios pedagógicos y desarrolla el programa, indicando la metodología y los procedimientos más adecuados para abordar el tema en las escuelas de Párvulos, de gran interés para nuestra investigación. En el Manual de Párvulos presenta el concepto, finalidades y enseñanza práctica, señalando a su vez la conveniencia de que no se interrumpa la actividad en las Escuelas Elementales. Sobre la importancia educativa del Canto afirma:

“La gran importancia que tiene el Canto en la educación de la niñez, en cuanto que el gusto por la Música es un excelente medio que contribuye a la reforma de las costumbres populares. (...) la necesidad de despertar y cultivar en los niños ese gusto, de acostumbrarlos a la música, familiarizándolos con ella desde el momento que se comienza su educación. De aquí nace la práctica de ejercitar en el Canto a los niños que concurren a las escuelas de párvulos. La base de ésta es la escuela de párvulos, en la que mejor que en ninguna otra parte puede y debe aprovecharse la inclinación que desde un principio manifiesta el niño por el Canto, que es a la vez una de sus primeras necesidades fisiológicas según Froebel. Práctica que daría mayores resultados si no se interrumpiera, como todavía sucede en muchas naciones, en la escuela elemental. Pero la idea de que en estos institutos no debe dejarse a un lado el Canto (...) tiene cada día más partidarios, por lo que es de esperar que no pasará mucho tiempo sin que la Música forme parte del programa de las escuelas de primera enseñanza”¹⁵⁷.

La idea de que dicha materia pase a formar parte de los programas escolares de la Escuela Elemental se sustenta en el principio de continuidad en el que Froebel insistía; trabajo cuidado que proviene de la etapa anterior.

Desglosando el texto y las páginas restantes del capítulo analizamos la propuesta de García Navarro, poniendo de manifiesto las

¹⁵⁷ Ibid., p. 231.

finalidades y la orientación metodológica del Canto en la etapa infantil. Considera una premisa fundamental: la necesidad de preparación adecuada por parte del maestro con el fin de que oriente correctamente la materia (en sí misma y dentro de la gimnástica); le confiere un carácter lúdico y totalmente práctico. Las palabras del documento responden a las siguientes ideas que de forma sintetizada presentamos.

Fines del Canto en esta etapa:

- El Canto y en general la Música sirve para desenvolver las *facultades morales* y es un excelente medio de cultura moral, religiosa y patriótica, como también señala Froebel.
- Es un medio de *cultura estética* que desarrolla la sensibilidad para la contemplación y comprensión de la belleza artística. Según Froebel desarrolla la capacidad *creadora, la imaginación y los bellos sentimientos*.
- La expresión vocal y educación auditiva desarrolla la voz y el oído.
- Desarrolla *las facultades intelectuales*, por lo que debe considerarse no solo como un auxiliar de la educación estética, sino como parte fundamental de la educación intelectual en general.
- Colabora con el *ejercicio físico* y es un medio de *educación física* como señala Froebel. El Canto es una gimnasia de los órganos respiratorios y vocales. Se incluye en los tratados de Gimnasia como medio de *fonación (ejercicio de los órganos de la voz)*.
- El Canto es un excelente medio de *orden*, de concentración, de atención.
- Sirve para *ritmar y sostener los movimientos de las marchas*, los ejercicios de carácter gimnástico y los *juegos* para empezar, cambiar o terminar los ejercicios.

La *metodología* que propone para dichas escuelas, está inspirada de nuevo en Froebel. La actividad musical debe ser absolutamente lúdica, práctica, carente de teoría, sencilla y abordada desde el Canto. El trabajo de esta materia va dirigido hacia la apreciación del sonido y discriminación de alturas para conseguir también la afinación que se alcanza cantando mucho. De ahí que señale lo siguiente:

“Tratándose de las escuelas de párvulos, no ha de tomarse la Música como una materia de enseñanza, sino como un juego. Lo contrario desnaturaliza y recarga la inteligencia de los niños, a los cuales llegaría a fastidiar en vez de distraer. (...) Ha de ser, pues, su enseñanza exclusivamente práctica, sin mezcla alguna de lecciones teóricas, (...) que aprendan a apreciar la diferencia de sonidos (...) lo cual se hará sin mencionar las notas, sino simplemente cantando mucho y procurando que se fijen, para distinguirlos, en los sonidos más graves y en los más agudos,(...) sin despojar al ejercicio de su carácter de juego”¹⁵⁸.

Situado en dichas claves metodológicas, al autor también le interesa destacar cómo deben ser los cantos y qué peculiaridades deben tener. Propone canciones que huyan de la monotonía, que sean sencillas, motivadoras, que contengan ideas, experiencias de la vida real, que sean variadas, adaptadas a los niños, que impliquen movimiento y sean propias del lugar o del país al que pertenecen. De ahí, que señale el *estilo de los cantos* y las características que deben tener:

“Los cantos que se empleen en estos ejercicios deben ser sencillos y adecuados al asunto de que se trate. No han de ser pesados para que no se conviertan en monótonos ni languidezcan, sino que, por el contrario, tengan siempre una acción. (...) A este fin recomienda Froebel que, sin dejar las canciones de ser sencillas hasta en las palabras, digan siempre algo: ya describan hechos, ya remedien acciones, bien contengan ideas, ora expresen sentimientos, nunca han de ser insulsas y sin sentido, y en todo caso han de tener alguna aplicación para la vida presente o futura de los niños. Los cantos han de ser variados, unas veces alegres y de movimiento, y otras serios y apacibles, procurando que se adapten al carácter, no ya sólo de los niños a quienes se destina, sino del país a que éstos pertenezcan”¹⁵⁹.

En cuanto a los *procedimientos*, señala los del maestro Froebel. Dichos procedimientos vienen determinados por la práctica musical (reflejada a lo largo del capítulo) aunque explicita nuevamente:

- La escucha sonora de sonidos contrastantes (agudo-grave).
- Imitación de los cantos.
- Empleo de la acentuación rítmica de las palabras como medios rítmicos naturales.
- Apreciación del sentido del ritmo y la cadencia en el juego para alcanzar la proporción y la medida.

¹⁵⁸ Ibid., p. 223.

¹⁵⁹ Ibid.

- Realización de juegos gimnásticos acompañados de canciones infantiles.

Su interés por perfilar bien la materia le lleva hasta indicar los *Manuales* que debe manejar el profesorado; por ello recomienda el Manual de Pablo Montesino, *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (1840) y los publicados por Eugenio Bartolomé y Mingo -en colaboración con Felipe López Colmenar (1913)-, en los que se ofrecen canciones infantiles adaptadas a las características señaladas. Al indagar sobre ésta fuente para recabar información sobre el repertorio de canciones infantiles, no hemos podido localizar dicho libro, sin embargo, hemos encontrado otro de Eugenio Bartolomé y Mingo (1900) que comprende la etapa escolar de Párvulos y Elemental, planteado desde la pedagogía froebeliana; en él, plasma el ambiente escolar, procedimientos y materias (entre las que también aparece el Canto); documento que se presenta en el capítulo dedicado a los materiales de enseñanza.

◆ *El Juego como procedimiento musical*

Los procedimientos del Método de Froebel en los *Jardines de la Infancia* van encaminados hacia la actividad, el juego y la instrucción natural, realizados a través de la observación, el trabajo intuitivo, el contacto con la naturaleza y los trabajos al aire libre, en los que participa el Canto. El juego es el elemento que unifica el aprendizaje del niño en estas edades, según consigna Pedro de Alcántara García Navarro.

Antes de entrar en la descripción y análisis de este contenido en su obra, queremos dejar constancia de la localización de un material muy significativo respecto a los juegos de infancia que data de 1865. Se trata de la publicación de una lámina (Núm.64), anónima, en la que aparecen recopilados de forma ilustrativa 48 juegos infantiles. Las canciones y el canto tienen un espacio concreto en algunos juegos: canciones de ronda, el canto de "San Sereni" y "A la limón" -canción para echar a suertes¹⁶⁰; serie de juegos y cantos tradicionales que ya se recogen en una publicación (A. D. N^o 34).

¹⁶⁰ Lámina número 64, (1865): *Los Juegos de la Infancia*, Imprenta de Marés y Compañía, Madrid.

La exposición de tales materiales reflejan la importancia del Juego en la enseñanza infantil en la segunda etapa del siglo. Tomando de nuevo la obra de Pedro de Alcántara García, como buen pedagogo, vuelve a destacar las excelencias educativas del juego y recuerda las finalidades del mismo en el siguiente texto:

“El juego es un excelente elemento de educación, cuyos principales y casi totales procedimientos consisten en entretener y a la vez (...) educarlo haciéndole jugar.

Juegos para ejercitar las fuerzas y la agilidad del cuerpo en general y en cada uno de sus órganos; juegos para desenvolver y fortificar los sentidos; juegos para suministrar los primeros elementos de la instrucción; juegos para cultivar y dirigir la facultad creadora (...) y en general, la inteligencia; juegos para desenvolver los sentimientos; juegos para dar idea de ciertos deberes y derechos sociales; en una palabra, juegos para la consecución de todos los fines inmediatos de la educación. (...) Es menester, por lo tanto, que el juego sea una gimnástica física, intelectual, estética y moral; no un simple pasatiempo o una distracción insubstancial”¹⁶¹.

El enunciado de las múltiples características que persigue la propuesta educativa desde la vertiente lúdica, nos deja expectantes ante una filosofía del juego que se abre paso en el siglo XIX (ya iniciada con Froebel) conectando con las actuales Teorías del aprendizaje. Desde el punto de vista musical, semejantes planteamientos educativos encuentran también su paralelismo en los pedagogos de principios del siglo XX que ven en el juego un elemento integrador en los aprendizajes musicales. Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Ward y sus contemporáneos, entienden que el juego es el mejor aliado para el aprendizaje de la música; favorece los procesos cognitivos, afectivos y sociales, convirtiéndose en concepto y procedimiento para el aprendizaje musical.

En lo concerniente a la *instrucción natural*, se realza de nuevo el valor educativo del juego. Se le considera el medio más favorable para adquirir conocimientos dado que se aplican actividades motivadoras y sirve a la vez para descargar del esfuerzo intelectual que supone al niño todo aprendizaje.

“Para esto es menester que el procedimiento esté adaptado a la naturaleza infantil. Que el niño trabaje sin saberlo, jugando, y que

¹⁶¹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Manual Teórico-Práctico de Educación de Párvulos...*, p. 53.

trabaje con libertad. (...) Exige, pues, un buen método educativo, que sus procedimientos respondan: 1º, a la necesidad de descomponer y producir que siente el niño, así como a la precisión que hay de acostumbrarle a conservar las cosas y cuidarlas; 2º, al instinto de ocupación; 3º, a la necesidad del desenvolvimiento físico, principalmente las manos, los órganos por excelencia del trabajo; 4º, al desenvolvimiento intelectual en general; y 5º, a la formación del corazón y la voluntad”¹⁶².

El método por el que se llega, es a través del *descubrimiento del trabajo intuitivo o de la intuición por el trabajo*, como dice Froebel, dado el carácter observador natural del niño. Asimismo, los procedimientos deben adaptarse a la naturaleza infantil con propuestas lúdicas para que trabaje jugando en un clima de libertad. El tratamiento procedimental del trabajo escolar proporciona el desarrollo de las capacidades de forma integral.

En el *proyecto educativo de Froebel*, aparecen una serie de juegos que llevan al niño a la adquisición de conceptos geométricos, matemáticos, estéticos, culturales, representación de sólidos, superficies, formas y colores en los que se aplica los procedimientos señalados anteriormente. Pedro de Alcántara García desarrolla extensamente los contenidos de la etapa infantil en el Manual de Párvulos, sirviéndose de las propuestas lúdicas de Froebel. En este apartado, analizamos los juegos que hacen referencia a la música, sonidos, cantos, y aquellos otros, que entendemos tienen aplicación para la música ya que en la actualidad se trabaja desde las mismas claves.

1. El *Juego de la pelota*, se presenta relacionado con la educación artística-musical. Se apoya en el concepto de *forma*, en *los colores*, en *la idea del movimiento* y en *la dirección*, “*terminando el ejercicio con un canto apropiado*”. Seleccionamos el enfoque y la propuesta de dicho juego porque en la actualidad se utiliza para la enseñanza musical. Los juegos con pelota se emplean para jugar con las canciones, marcar el pulso, realizar determinados ritmos, indicar la direccionalidad del sonido o enviar mensajes musicales; la combinación de colores y tamaños también se emplean en los juegos con pelota para discriminar los sonidos.

¹⁶² Ibid., p. 53.

2. La *Ley de los contrastes*, se utiliza en Froebel para reforzar el concepto de esfera, cilindro y cubo; destacamos del juego lo relativo al *sonido, la dirección, la forma, el color*. Esta ley es útil en la enseñanza musical actual como procedimiento pedagógico para la discriminación de timbres, intensidad, duración y altura de los sonidos; aproximaciones y contrastes sonoros. Contribuye a matizar la percepción del sonido, más aún si entra en juego la forma, el color y la direccionalidad. A partir de tales combinaciones, los niños aprenden a elaborar mensajes musicales, más o menos complejos, en función de la edad. De forma explícita, el autor relaciona el sonido con los diferentes materiales y escalas sonoras en el siguiente texto:

“(...) sonido que puede hacerse producir a toda materia (...) por el contacto con otros objetos; El sonido agudo y el sonido bronco forman los contrastes de la *escala de los sonidos*, y los sonidos que se encuentra entre ellos dan los intermedios”¹⁶³.

3. Las *Cajas de Arquitectura* como juego que contribuye a adquirir el concepto de armonía de las formas matemáticas, construir, copiar, imitar, inventar o restablecer de memoria determinadas estructuras. Dichas actividades-juegos, tienen también para la música una extraordinaria aplicación didáctica sobre la que se trabaja en la actualidad. En los juegos musicales se proponen estructuras sonoras, rítmicas, melódicas o melódico-armónicas que conllevan procesos de imitación o creación, en los que se ejercita la memoria y la conservación de patrones musicales. La elaboración y seriación de elementos son fundamentales en la construcción del discurso musical.

4. Realización de ejercicios y juegos (con materiales) para adquirir el concepto de *Líneas (con listones y palitos)* para la enseñanza de la Geometría, iniciación al Dibujo y como ejercicio de gimnasia para la mano; según el autor, todo ello contribuye al desarrollo de la inteligencia y del lenguaje. De estos juegos, podemos extraer algunas aplicaciones para la enseñanza de la música en la etapa infantil. El mismo material (listones y palitos) tiene en la actualidad una aplicación válida para el aprendizaje del ritmo y como elemento de desarrollo psicomotriz. La manipulación de tales materiales, se utiliza en las nuevas metodologías musicales como estimulación rítmica, psicomotriz y de preparación al trabajo con los instrumentos de percusión escolar.

¹⁶³ Ibid., p. 99.

5. Empleo de colores. En esta actividad, también encontramos una técnica semejante que nos sirve para el aprendizaje musical. Desde antiguo se ha identificado con el aprendizaje de las notas; Guido d'Arezzo en el siglo X, simboliza el tetragrama con líneas de colores para ayudar a los niños en la lectura de notas e intervalos. En la actualidad se trabajan conceptos musicales identificando los elementos de la música con los colores del arco iris.

En síntesis, en los procedimientos y estrategias presentados por García Navarro -a partir de la pedagogía de Froebel-, encontramos recogido el sentido artístico y musical que debe abarcar esta etapa escolar. Con la metodología empleada, el niño de las escuelas de Párvulos adquiere capacidades en las que intervienen procesos sensoriales de escucha e imitación de los sonidos; el canto y las canciones se unen al juego y al movimiento utilizando recursos de forma creativa, imaginativa y global. Tales aspectos pedagógicos evocan propuestas musicales similares en la actualidad que entendemos continúan siendo válidas y significativas para los niños de estas edades.

9. ENFOQUES PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL

Desde la perspectiva histórico-pedagógica, el uso de métodos activos es muy antiguo con claros precedentes en el siglo XVIII al que le sigue la implementación del método Froebel; sin embargo, es a finales del siglo XIX cuando surgen por doquier pedagogos e instituciones que emplean sistemáticamente una nueva metodología y elaboran una educación verdaderamente innovadora en la Enseñanza Elemental de España. Uno de estos movimientos renovadores (entre otros), también antecesor de la escuela nueva y pionero en educación, es la *Institución Libre de Enseñanza*.

Aunque en muchos casos la práctica dista mucho de la teoría, en los documentos manejados de este período (fundamentalmente a partir de 1852) se empieza a hablar de una escuela nueva con métodos activos que gira en torno a centros de interés cuyo eje y centro es el niño, en la que se promueven las capacidades individuales y sociales del sujeto.

Se habla de una enseñanza cíclica y concéntrica, organizada en función de las características psicoevolutivas del niño. Todo ello lleva consigo una estructuración de los contenidos y de las materias (distribuidos en niveles o grados) donde se aplican enfoques metodológicos con procesos de enseñanza intuitivos, lúdicos y simbólicos que requieren un tratamiento adecuado de los materiales, recursos, y distribución del espacio y del tiempo. Para poner en marcha dicho modelo de escuela se considera fundamental contar con la figura y cualidades del maestro y hacia ello van dirigidos los esfuerzos.

Según nos dice Carderera, se cuidan especialmente las materias y enfoques de la Primera Enseñanza ya que la escuela Primaria en todos sus grados, es la principal y ordinariamente la única posibilidad de formación, encaminada a potenciar la educación general del pueblo.

“Leer, escribir y contar era la antigua fórmula, la expresión ó programa de la enseñanza de la escuela. (...) En la actualidad en que han surgido nuevas necesidades que satisfacer, en que es general y unánime el sentimiento de mejorar la suerte del pueblo por medio de la instrucción, todas las enseñanzas parecen pocas”¹⁶⁴.

¹⁶⁴ CARDERERA, Mariano, *Pedagogía Práctica...*, Tomo I, p. 23.

Las opiniones de los pedagogos con respecto al avance de la Primera enseñanza, corroboran la idea del auge que va tomando la educación en España desde principio de siglo, así como la incorporación de métodos que se venían implementando en Europa, adelantándose incluso en ocasiones, a otros países. El testimonio del pedagogo aragonés Mariano Carderera, recoge la reflexión de la situación española apostando por la renovación pedagógica como lo pone de manifiesto en su obra *Pedagogía Práctica*.

“Las desfavorables apreciaciones que suelen hacerse de nuestra primera enseñanza son, por lo común, tan inexactas en cuanto á los hechos, como infundadas respecto á las causas á que se atribuyen. (...) más de una vez se ha anticipado España á otras naciones en tiempos antiguos y ha hecho en nuestros días grandes esfuerzos y sacrificios para seguir de cerca á las más adelantadas. (...) Apenas principiaban á conocerse los métodos de Pestalozzi, cuando el Gobierno Español creaba escuelas para ensayarlos y difundirlos, traduciendo á la vez directamente del alemán, los *Manuales* del hombre de la inspiración pedagógica. (...) Desde 1838, la actividad, el movimiento, el progreso han sido incesantes. Nuestra literatura pedagógica registra cuanto se ha escrito y pensado en el mundo, dilucidando todas las ideas, para acomodarlas en cuanto pudieran ser útiles, á nuestra situación, instituciones y costumbres”¹⁶⁵.

9.1. La Educación Popular y Primera Enseñanza

La Educación Popular se convierte en un tema clave y hacia él se dirigen las aportaciones de los pedagogos del momento. La situación escolar y educativa que se vive en España: analfabetismo y carencia cultural del pueblo, requieren una atención especial y el impulso que la educación necesita; de ahí que en los *Manuales* manejados haya numerosas referencias al contenido y práctica de la educación popular.

En esta época, se identifica el término enseñanza Elemental con educación Popular cuando va dirigida a los grupos más desfavorecidos, entre los que se incluyen la educación de la mujer; el agrupamiento de alumnos de determinados sectores sociales da lugar a diferentes tipos de escuelas lo que configura un tipo de enseñanza elemental-popular.

En 1874, Mariano Carderera refleja en su *Manual de Pedagogía Práctica* Tomo I las diferencias pedagógicas y prácticas. Este autor, de

¹⁶⁵ Ibid., pp. V, VI del Prólogo.

corte más clásico, no profundiza en los contenidos y procedimientos del sistema de enseñanza, sin embargo Pedro de Alcántara García Navarro en 1879 desarrolla ampliamente este tipo de educación. El volumen II de la *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza* versa sobre la Educación Popular, documento en el que también expone sus ideas sobre la Música (A. D. N° 35).

En dicho Manual, el autor señala los límites de la enseñanza Popular y clarifica lo concerniente a dicho sistema de enseñanza; aporta datos referentes a Legislación, contenidos y metodología; análisis comparativo de lo que se hace en otros países de Europa, dedicando un capítulo a la educación de la mujer. La *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza, Educación Popular* es una obra, como indica el autor, "pedagógica de carácter didáctico" que reviste un extraordinario interés especialmente para los Maestros -los colaboradores más activos y las fuerzas vivas del momento- dado el papel de promotores directos de la acción social; a través de ellos se pretende impulsar la cultura y favorecer la inclusión social de los sectores populares.

García Navarro define la educación Popular como la que aporta la cultura necesaria a todas las personas, especialmente a las clases más desfavorecidas; abarca la formación elemental de la escuela Primaria, adaptando los conocimientos a un nivel básico. Comprende el programa de la Escuela Elemental y otros medios de carácter técnico que sirven de preparación para la vida profesional. Está dirigida no solo a los niños sino también a los adultos, abordando su enseñanza de forma diferente a como se plantea en las Escuelas de adultos.

"Entendemos por *educación popular*, la cual comprende además (...) de la educación general o esencial, cierta cultura, ó mejor, una suma de conocimientos que por su poca profundidad y la manera sencilla (...), así como por la aplicación que tienen á las ocupaciones á que se consagran las clases ménos acomodadas, se consideran como populares: de aquí el nombre que recibe su conjunto de *enseñanza ó instrucción popular*. (...) Tampoco puede confundirse con la primera enseñanza. Si es ésta parte y fundamento de ella, no debe olvidarse que cuando hablamos de educación popular, nos limitamos á determinadas clases sociales y que la primera enseñanza, la cultura de la Escuela, es común á todos los individuos, cualquiera que sea su clase social. (...) La educación popular se dirige, no sólo á los niños, sino también á los adultos, (...) no sólo á los que carecen de la cultura general y esencial -que es para quienes se consagran las llamadas

*escuelas de adultos- sino también para los que la poseen, pero que requieren otra especial en relación con su modo de vivir*¹⁶⁶.

Por consiguiente, queda claro que las características, enfoques y propuestas didácticas que se plantean en la Educación Popular están en consonancia con las que se propugnan en la enseñanza Elemental o Primaria con los matices reseñados; de ahí, que las presentemos de forma conjunta, remitiendo siempre al término de Enseñanza Elemental. De una u otra forma destacamos, que con respecto al campo artístico, en ambas formas de enseñanza se apuesta por el desarrollo de la educación de los sentidos y el gusto estético (entre otras capacidades) para despertar y ennoblecer los sentimientos de la persona.

En los fondos antiguos de la Facultad de Ciencias de la Educación, también hemos encontrado un Manual de 1877 sobre Educación Popular, dirigido a la formación de la mujer y escrito por una mujer, Sofía Tartilan, denominado *Páginas para la Educación Popular* que queremos incorporar aunque solo sea como dato. Dicho documento (íntonso en algunas de sus páginas), resulta absolutamente convincente por el papel que adjudica a la mujer en la educación, proponiendo una educación elemental más sólida y fundamentada que la habitual (A. D. N^o 36).

Con respecto a la educación artística que se da a las mujeres de clase media es muy crítica; rechaza un estilo de formación que les impida defenderse en la vida y limite su preparación en todas las ramas del saber. Asigna a la mujer el papel de educadora y transmisora de conocimientos utilizando un término que repite a lo largo de su exposición *la educación de la mujer por la mujer*.

Al ser un Manual más filosófico que teórico-práctico no entramos en su análisis estructural ni en el contenido, pero sí queremos dejar constancia de su existencia respecto al tema.

9.2. Características pedagógicas de la Enseñanza Elemental en los Tratados

¹⁶⁶ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1879): *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo II, English y Gras, Madrid, pp. 10-12.

Los debates pedagógicos del momento giran en torno a cómo deben ser las escuelas españolas. Los docentes se posicionan en el contexto de Europa, a pesar de la precariedad de medios, deficiencias y abandono en la permanencia escolar: “porque la necesidad les arranca prematuramente”. La enseñanza española comienza a roturar nuevos caminos alcanzando gran auge la pedagogía.

El análisis que realizan los pedagogos y maestros en el primer Congreso Nacional de Pedagogía de 1882 dan prueba de ello. Mariano Carderera, Giner de los Ríos, Cossío, Gumersindo Azcárate, Mariano Torres Campos (director de las excursiones en la Institución Libre de Enseñanza), Joaquín Costa y Pedro de Alcántara García Navarro, abordan el estudio de la enseñanza Elemental y materias de enseñanza, apostando por el Método intuitivo y las nuevas líneas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza escolar de la Música también participa de dichos enfoques, permitiendo que la música llegue a todos, no solo hacia los “bien dotados”, como se pone de manifiesto en los antiguos modelos pedagógicos, favoreciendo con ello el desarrollo integral del niño. Las características que aparecen en los Tratados de Pedagogía coinciden en subrayar elementos muy renovadores. La concatenación de expresiones, tomadas literalmente de los diferentes Manuales, resumen el planteamiento de la época.

Se propone una enseñanza que sea *comprensiva, eficaz, adecuada, que implique procesos sencillos, elementales; proporcionados a la capacidad intelectual de los alumnos; gradual y progresiva; cíclica; para la vida, práctica, útil, placentera, lúdica, que huya de la rutina; en la que el alumno trabaje por sí mismo en ambiente de libertad y autonomía; a través de la educación de los sentidos junto con el desarrollo del interés y la atención; mediante procesos de observación, manipulación, análisis, comparación y procedimientos mnemotécnicos; organización de las materias, espacios y tiempos en función de las capacidades del niño.*

Tomando de nuevo al pedagogo de excepción de este trabajo, Pedro de Alcántara García Navarro, en el Manual *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo VI (1886) define la enseñanza Elemental con algunas expresiones del párrafo anterior como se aprecia en el siguiente texto (A. D. N^o 37).

“La enseñanza debe ser siempre apropiada ó *adecuada* en su intensidad, cantidad, alcance y forma á las inteligencias á que se dirige, de modo que los niños puedan asimilarla y digerirla bien. (...) Debe cuidarse, pues, mucho de que las nociones que se den sean *sencillas, elementales, y proporcionadas* á la capacidad intelectual de los alumnos. (...) La enseñanza debe ser *graduada y progresiva*, siguiéndose, por lo tanto, en toda ella el orden ascendente (...) *cíclica*, (...) formándose á manera de *círculos concéntricos* cada vez mayores, según el mayor grado de desarrollo de los educandos”¹⁶⁷.

Para conocer con exactitud la terminología de los conceptos pedagógicos básicos usados en esta etapa, nos proponemos definir, a partir de las fuentes documentales, lo que se entiende por Método y Procedimiento.

◆ *Concepto de Método*

Las aportaciones que hacen los pedagogos del momento coinciden en afirmar que el método es el camino mejor que el educador elige para realizar del modo más adecuado posible la obra de la educación. Por ello, el objeto de la educación no es solo comunicar conocimientos o enseñar sino educar en toda su complejidad poniendo en juego los medios de acción; es decir, aplicando reglas, procedimientos, formas de enseñanza, todo aquello que implica la educación propiamente dicha.

En esta época, también hay que clarificar conceptos porque se suele confundir los términos: sistemas, métodos y procedimientos. En el Manual de Pedagogía *Curso Completo de Pedagogía*, de José María Santos, profesor de dicha materia en la Escuela Normal de Ávila, señala que la diferencia entre cada uno de ellos estriba en la organización, lo que denomina *sistemas*; el camino o pauta a seguir en la enseñanza se llama *método*, y la manera de hacer comprensibles las propuestas de trabajo son los *procedimientos* (A. D. N^o 38).

En cuanto a los sistemas de enseñanza identifica cuatro: *individual* (cada maestro enseña al niño personalmente), *simultáneo* (enseñanza conjunta donde se agrupa a los niños por niveles de conocimiento), *mutuo* (clasificación similar al simultáneo, en el que los

¹⁶⁷ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo VI, p. 164.

alumnos aventajados atienden al resto de sus compañeros, preparados previamente por el profesor), y *mixto* (combinación de sistemas). Esta organización viene determinada por el número de alumnos, nivel de conocimientos y condiciones físicas del espacio, elementos ya analizados en la primera etapa del trabajo de investigación.

◆ *Métodos que se emplean*

Durante este período, hay gran variedad de métodos en línea con los planteamientos que venimos consignando en los Tratados manejados de la primera y segunda etapa. José María Santos, en 1884 presenta una clasificación detallada y concisa¹⁶⁸. Existen métodos generales y métodos específicos. Los métodos generales se dividen en: *analítico, sintético, intuitivo e interrogativo*, desglosándose a su vez en *dialogístico* (cuando se dirigen preguntas al niño de forma indirecta para que él mismo responda correctamente) o *catequístico* (cuando se pregunta sobre lo ya enseñado). Los métodos especiales son los que se aplican a todos o a la mayor parte de los ramos de enseñanza, derivados de los métodos generales.

Cuando el autor plantea las condiciones que debe reunir un buen método, reproduce los elementos ya recogidos en los pedagogos de la época: que el contenido se adapte a las capacidades del niño y se presente con orden, claridad y sencillez, de forma gradual (de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido), active la inteligencia del niño, se apoye en ejemplos prácticos y sea un medio e instrumento para facilitar la enseñanza.

Uno de los Métodos que se sigue aplicando en la segunda mitad del siglo, dentro y fuera de España, es el Método mnemotécnico, presentado como Método y como procedimiento de enseñanza. Los pedagogos españoles se interesan por los procedimientos que conllevan dicha metodología.

Entendiéndolo desde esta clave, Pedro de Alcántara García concibe los procedimientos *mnemotécnicos* como instrumentos artificiales que ayudan a establecer relaciones para comprender el

¹⁶⁸ Cfr. SANTOS, José María, (1884): *Curso Completo de Pedagogía*, Librería de Hernando, Madrid, p. 277.

significado del objeto, recomendando también un uso adecuado. A la elaboración de dichos procesos coadyuvan la *atención, el buen estado físico, la claridad, vivacidad* junto con la *emoción*. No se trata pues de una metodología carente de sentido, memorística o repetitiva en la que no participan las restantes facultades, tan necesarias para una educación integradora. En algunos métodos de enseñanza musical de esta etapa, se abandonan los que se consideran desfasados –como el Método interrogativo- y se potencian los Métodos intuitivos y el mnemotécnico musical, procedentes de Francia.

◆ *Concepto de Procedimiento*

El contenido que se da en la época al término "procedimiento", término empleado de forma recurrente, lo hemos recogido de Pedro de Alcántara García Navarro. Este autor lo define como un medio al servicio de la educación; es la concreción metodológica práctica que confiere a la enseñanza variedad, claridad y riqueza como se afirma en el siguiente texto:

“Se entiende en Pedagogía por procedimientos los ejercicios que se emplean en la práctica para aplicar el método en todas sus partes. Son medios más ó menos exteriores ó particulares, que tienen por objeto (...) dar a la enseñanza claridad y variedad, al mismo tiempo que hacerla práctica y fructuosa”¹⁶⁹.

En el estudio documental de este autor se remarca el valor de los procedimientos intuitivos. Dicho modelo de enseñanza conlleva procesos de observación, manipulación, análisis y comparación a partir de los objetos familiares del niño y del entorno próximo. La aplicación de tales procedimientos, le ayuda a establecer analogías y diferencias, poniendo en juego procesos mentales muy elaborados. Según afirma Carderera en el Manual de *Pedagogía Práctica*, Tomo II, (1875) dichos procesos son los que se deben potenciar en la escuela (A. D. N^o 39).

“Principia la cultura por la recepción de imágenes y representaciones, y á facilitar esta operación han de tender los ejercicios de la escuela, sosteniendo la actividad de los sentidos, los cuales sirven de intermedio entre el mundo exterior y el interior. La observación sensible y la investigación metódica serán por consiguiente los

¹⁶⁹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo VI, p. 235.

poderosos y eficaces medios de educación é instrucción en esta época”¹⁷⁰.

La orientación metodológica que se da en este tiempo es absolutamente novedosa. Va dirigido hacia la actividad, el juego (juegos dirigidos y espontáneos) paseos y excursiones escolares, visitas a museos, conferencias, confección de laboratorios, materiales científicos, libros, diarios de clase y elaboración de recursos con materiales de desecho aplicables a las distintas materias escolares. Insistimos en estos aspectos porque en cierta medida, quedarán también plasmados en la enseñanza de la Música y el Canto escolar.

◆ *Elementos pedagógicos*

Teniendo como marco de referencia los métodos y procedimientos seleccionados que se llevan a cabo en la Enseñanza Elemental de este período en España, queremos retomar los elementos pedagógicos que se desprenden de este modelo de escuela, siempre a partir de las fuentes documentales. En ellas se describe una enseñanza:

1. *Cíclica y progresiva*. En la escuela Elemental se diseña una metodología en la que los contenidos se presentan como círculos concéntricos, de forma sinóptica, gradual y progresiva, atendiendo al grado de desarrollo del niño. Desde estos paradigmas se profundiza en cantidad e intensidad en todas y cada una de las materias, presentando los contenidos con claridad y precisión; ello implica ir de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto¹⁷¹.
2. Enciclopédica, esto es, que abarque todos los ramos de la cultura de forma integral. Es un estilo metodológico que da a la enseñanza un carácter de cultura general.

¹⁷⁰ CARDERERA, Mariano, (1875): *Pedagogía Práctica, Curso Completo de Lecciones y Ejercicios para las Escuelas*, Tomo II, Imprenta de Gregorio Hernando, Madrid, p. 8.

¹⁷¹ Pedro de Alcántara García recoge las ideas de “Enseñanza cíclica, concéntrica y progresiva” de las aportaciones realizadas por la Institución Libre de Enseñanza (reflejadas en su praxis) en el Primer Congreso Nacional de Pedagogía, expresadas también en Comenio, y como forma de enseñanza que se practica en la Escuela Normal Central de Maestras. *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo VI, p. 166.

3. Práctica, útil para la vida en la que el educando trabaje por sí mismo a partir de la observación y el descubrimiento, en la que también va implícita la preparación para un futuro profesional.
4. Donde se aplica una metodología que huye de la rutina dando libertad y autonomía al maestro. Pedro de Alcántara García Navarro recoge el pensamiento de Pestalozzi y expresa que nunca el método debe convertir al maestro en esclavo ni en un instrumento mecánico. Abundando en esta idea, trae a colación el proverbio popular: “tanto vale el maestro, tanto vale el método”, citando también a M. Compayré en el siguiente texto:

“Los métodos son instrumentos, pero los instrumentos, por perfectos que sean, no valen sino por la habilidad de la mano que los emplea”¹⁷².

5. Que conlleva unos pasos y sigue una progresión ordenada. Para reforzar su tesis, Pedro de Alcántara García recoge una cita de Achille (pedagogo contemporáneo) en la que expone con claridad la progresión que debe dar el maestro en la presentación de los contenidos:

“1º, contar con el vocabulario restringido de sus alumnos, á fin de no emplear, sin explicarlas, expresiones ó palabras incomprensibles; 2º, evitar la multiplicidad de términos para significar una sola y misma idea; 3º, basar, la significación de las palabras nuevas sobre la analogía ó la identidad por la indicación de los sinónimos, y sobre la etimología; 4º, ser sobrio en definiciones (...) exigir que sean claras y suficientes”¹⁷³.

6. Que selecciona y secuencia la materia mediante procedimientos diversos y complementarios para dar variedad y riqueza a la enseñanza en función del buen uso que se haga de los mismos. Pedro de Alcántara García refuerza de nuevos sus ideas a través de la cita de M. Achille:

“El secreto de enseñar bién, descansa en gran parte en el conocimiento completo y profundo, en la selección juiciosa y en el buen uso que se haga de los procedimientos”¹⁷⁴.

¹⁷² Ibid., p. 187.

¹⁷³ Ibid., pp. 164-165.

¹⁷⁴ Ibid., p. 236.

7. Que se orienta hacia la actividad y hacia la intuición como fuente del conocimiento; la base de la educación de los sentidos y de la percepción sensible se encuentran en Pestalozzi y Froebel: “la intuición como fuente de todos nuestros conocimientos”. Una educación dirigida hacia el trabajo sensorial es fuente de gozo para el niño, fomenta la atención y evita la fatiga. La cita del filósofo Bain arroja luz sobre los planteamientos de Pedro de Alcántara García Navarro:

“Todo el mundo admite, que nuestros primeros pasos en el conocimiento se dan bajo la influencia de una actividad espontánea y superabundante, junto al placer que nos causan las impresiones de los sentidos, y que éstos, (...) son para nosotros fuentes de grandes goces. (...) Cuando el placer causado por un objeto disminuye, el niño busca un objeto nuevo. Si la fatiga de la atención es mayor que el placer que proporciona el objeto, la atención se dirige á otra parte”¹⁷⁵.

8. Mediante métodos y procedimientos mnemotécnicos que conlleva la repetición y la memoria (importantes para el aprendizaje del lenguaje y de la música) junto con el desarrollo de la imaginación y la fantasía como procesos de representación mental complementarios. Como dice Locke “razonar con los niños”.
9. Que potencia la sorpresa y el placer en la actividad escolar para hacer agradable la educación y como refuerzo de la atención. Pedro de Alcántara García Navarro así lo propone; las palabras entre paréntesis pertenecen a la cita:

“La sorpresa y el placer contribuyen asimismo á excitar la atención. (...) Un ejercicio demasiado largo cansa y fatiga la atención é inspira aversión al estudio. (...) Las disposiciones de la escuela, la variedad de ejercicios, la forma de las lecciones, las láminas que cubren las paredes de la sala, todo esto conduce á hacer agradable (la educación), y todo contribuye á fijar la atención de los niños”¹⁷⁶.

10. Que emplea procedimientos de observación, manipulación, análisis y comparación para las actividades de los sentidos, realizadas a partir de los objetos familiares del niño y de su entorno próximo como representación de la realidad

¹⁷⁵ Ibid., p. 87.

¹⁷⁶ Ibid., p. 88.

interior y exterior del niño. El establecimiento de analogías y diferencias contribuyen a la elaboración de los procesos mentales; ideas que parecen sacadas de las nuevas Teorías educativas y sin embargo expone Mariano Carderera¹⁷⁷.

11. Por último, una enseñanza basada en el valor del *juego* (refrendado por todos los pedagogos), *paseos, excursiones, lecciones de cosas, visitas a museos, conferencias, confección de laboratorios* y *elaboración de recursos materiales* aplicables a las distintas materias escolares. Recursos didácticos que estarán vigentes en España hasta finalizar la II República.

Ciertamente, los elementos pedagógicos presentados no formarán parte de todas las materias de enseñanza. En el caso de la Música y el Canto se apunta hacia este nuevo modelo pero quedará reflejada de forma desigual. Las condiciones en las que se desarrolla la legislación, los tipos de escuelas y la preparación del maestro van a condicionar su puesta en práctica.

9.2.1. Elementos Organizativos. Grados y Materias Obligatorias

Hacia 1868, los diferentes autores y Manuales manejados, dejan constancia de los tipos de Escuelas o Grados en los que está constituida la Enseñanza Elemental y el lugar que ocupa la materia de Música y Canto con respecto a las restantes asignaturas. En los Tratados de García Navarro y Mariano Carderera se van a reflejar algunos aspectos organizativos que difieren en función del modelo educativo y de la planificación por la que opta cada escuela dentro del marco legal común. Las orientaciones legislativas dejan un margen amplio proporcionando una visión desigual de la enseñanza.

◆ *En la obra de Pedro de Alcántara García Navarro*

En el Capítulo III del Manual *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo II, aparece diseñada la estructura y organización de la Escuela Primaria, Elemental o Primera Enseñanza como se la denomina

¹⁷⁷ CARDERERA, Mariano, *Pedagogía Práctica...*, Tomo II, p. 8.

también. Según este autor, las Escuelas Primarias se dividen en grados atendiendo a diferentes criterios:

a) En función de la *procedencia de los fondos* las escuelas se dividen en *públicas y privadas*, según la Ley de Instrucción Pública de 9 de Septiembre de 1857. Las primeras se sostienen con fondos públicos, obras pías u otras fundaciones. Entre ellas se encuentran las *municipales, provinciales, generales ó de fundación*. Casi todas las escuelas son municipales, aunque hay algunas provinciales de carácter especial, como las denominadas *Jardines de la infancia* y el Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos (sic); también se denominan públicas las que existen en ciertas cárceles y algunos establecimientos de Beneficencia como Hospicios, casas de Caridad y de Maternidad. Las segundas se sostienen con fondos privados

b) Atendiendo al *sexo* de los alumnos, las escuelas Primarias se dividen en escuelas de *niños, de niñas y mixtas*. Las escuelas mixtas sólo se dan, aparte de las de Párvulos, en las llamadas inicialmente Incompletas, o Graduadas posteriormente, ubicadas en pueblos de menos de 500 habitantes. Con respecto a la coeducación o escuelas mixtas, Pedro de Alcántara García ya nombra la existencia de ellas en Estados Unidos y en Europa donde cada día cuenta con más partidarios.

c) En función de la *edad*, se dividen en escuelas de *párvulos, primarias y de adultos* ya sean públicas o privadas, de niños o niñas. A las escuelas de Párvulos concurren niños menores de seis o siete años; reciben diferentes nombres en función del objetivo y método por el que se rigen. Las escuelas Primarias, generalmente de seis a nueve años (en otros países hasta los once y trece años) se dividen en *permanentes y de temporada*; se llaman de temporada a las escuelas que acogen un determinado número de vecindario y que por la escasez de recursos sólo se abren en ciertas épocas del año. El autor señala la analogía de este tipo de escuelas con las escuelas *ambulantes* de Noruega, Suecia y otros países.

Las escuelas de Adultos son las que reciben a los jóvenes que han pasado la edad escolar; se dividen en *nocturnas y dominicales*. Las nocturnas son generalmente de hombres y están atendidas por el

mismo profesor de la Primaria. Las dominicales, son más frecuentadas por las mujeres aunque hay muchas en las mismas condiciones de los hombres; es frecuente que corran a cargo de asociaciones de señoras con cierto carácter benéfico y religioso.

Con respecto a la *Organización, Grados y Materias* de la Enseñanza Elemental, Pedro de Alcántara García Navarro propone una organización de la enseñanza (dentro de la legislación vigente) dividida en niveles o *grados*, presentando también el *programa y materias* que comprende la enseñanza Elemental. En la presentación esquemática de estos datos destacamos el lugar que ocupa la Música.

Grados:

- 1º Escuela maternal o de párvulos (de 3 a 6 años)
- 2º Escuela Elemental (de 6 a 12). Unitaria o Graduada. Abarca tres grados.
- 3º Escuelas profesionales y preparatorias (de 12 a 15 años)
- 4º Enseñanza profesional y de ampliación de cultura (de 15 a 18 años)
- 5º Escuelas de enseñanza superior universitaria, de investigación y perfeccionamiento.

Materias que se imparten en la Escuela Elemental:

1. Enseñanza de la lengua materna: Gramática, Lectura y Escritura
2. Enseñanza de la moral, fisiología e higiene
3. Geografía e Historia
4. Aritmética y Geometría
5. Ciencias físico-naturales
6. *Enseñanzas artísticas: Dibujo, Música y Canto*
7. Trabajos manuales. Tecnología y economía doméstica

Tras enunciar las aportaciones de este autor al campo de la educación, queda de manifiesto su empeño por hacer avanzar la cultura del país. El conocimiento profundo que tiene de la metodología Froebeliana le lleva a apostar por una pedagogía más significativa; influenciado por su filosofía educativa realza el papel de la Música y el Canto como materia de enseñanza artística, necesaria en la formación integral del niño. El protagonismo de la Música y su relación con la Gimnástica -en la que el canto, los juegos y las marchas constituyen una línea de enseñanza-, abre nuevas puertas a la educación musical.

♦ *En la obra de Mariano Carderera*

El Manual *La Disciplina Escolar como medio indirecto de Educación y Enseñanza* de Mariano Carderera, perfila de nuevo el carácter y la extensión de la Primera enseñanza dentro de los márgenes que cada autor establece y la ley permite (A. D. N° 40).

En este marco, Carderera no es partidario de introducir muchas materias en la enseñanza Elemental y critica el enciclopedismo en el que se ha caído en los últimos años. Cree que la escuela debe suministrar los conocimientos esenciales para la vida contribuyendo al desarrollo armónico de las facultades del hombre; estos aspectos, continúa el autor, distan mucho del enciclopedismo actual, ya desechado en los países más cultos¹⁷⁸.

Según afirma, el programa oficial responde a las verdaderas necesidades de la educación de la niñez. La ley de 1838 amplió considerablemente los estudios, dividiéndolos en dos grados: elemental y superior, al estilo de lo que se hace en otras naciones. La ley de 1857, inspirada en el mismo espíritu, la amplía hasta donde era posible (dadas las condiciones de las escuelas españolas) dejando libertad para conferirles mayor extensión según el tipo de escuela de cada localidad y en función de los medios disponibles.

Atendiendo a estos criterios, justifica las materias que comprende el *Programa* del sistema español, diferente de otros países. Afirma que el canto, el dibujo y la gimnástica son enseñanzas obligatorias en unas escuelas y facultativas en otras, aunque deja constancia de su importancia en la formación del niño. Las razones que esgrime están en consonancia con la proporción del elevado número de alumnos asignados a un solo maestro y el tipo de locales; cree que dichas condiciones no garantizan una enseñanza adecuada, dado el enorme esfuerzo que deben realizar los maestros.

¹⁷⁸ Cfr. CARDERERA, Mariano, (1890): *La Disciplina Escolar como medio indirecto de Educación y Enseñanza*, Librería de Juan y Antonio Bastinos, Barcelona, p. 147.

"Al programa de la escuela elemental se agrega hoy en otros países las nociones de geografía é historia, y al de superior una lengua viva y algunas otras materias de aplicación, como la teneduría de libros, por ejemplo. Si tales enseñanzas no son obligatorias en nuestras escuelas, el maestro, como queda dicho, puede introducirlas según los recursos y necesidades de cada localidad, en cuyo caso la escuela toma la denominación de ampliada.

El canto, el dibujo, la gimnástica, son enseñanzas obligatorias en unas partes y facultativas en otras. Excusado es encarecer su importancia y la conveniencia de atenderlas en lo posible; pero en las actuales escuelas, con malos locales y excesivo número de alumnos, un solo maestro tiene ya tarea superior á sus fuerzas"¹⁷⁹.

Aboga porque los contenidos de cada materia de enseñanza se presenten interrelacionados constituyendo una unidad. Insiste en que cuando se suprime una parte queda incompleta la formación de los niños quedando lagunas insalvables. Por esta razón desea la pronta incorporación del Programa de Música en las escuelas.

La ausencia de la enseñanza de la Música en muchas escuelas españolas choca frontalmente con el protagonismo que adquiere el trabajo manual en esos años. Frente a la teoría existente de que dicha materia debe impartirse en la escuela, dado que sirve en muchos casos como orientación profesional (teoría que se remonta a la revolución francesa donde se plantea como posible preparación y mano de obra en las fábricas de Inglaterra) defiende el protagonismo de la Música y la Gimnástica. Por ello desea que se incorpore en la escuela su programa antes que los trabajos manuales, argumentando que son materias que preparan y refuerzan los sentidos.

"Antes es preciso admitir otros ejercicios que contribuyesen á la robustez del cuerpo, á la educación de la mano, de la vista y de los sentidos, que es la verdadera preparación para los oficios y profesiones. Falta en nuestro programa la gimnástica, que desarrolla las fuerzas, primera condición para el trabajo del campo y del taller ó de la fábrica; el canto, que desarrolla á la vez el órgano de la voz y el buen gusto; (...) Cuando hayamos introducido estas enseñanzas será ocasión de tratar los ejercicios manuales"¹⁸⁰.

En cuanto al criterio de *agrupamiento y organización escolar*, Carderera coincide con la mayoría de los pedagogos del momento y

¹⁷⁹ Ibid., p. 147.

¹⁸⁰ Ibid., p. 153.

recomienda la división por edades aunque también tiene en cuenta la madurez de los niños, así como el tiempo que suelen asistir a la escuela y el número. Se inclina por el siguiente tipo de agrupamiento: dos grupos para el primer grado, dos para el segundo y uno para tercero; también recomienda hacer subdivisiones de grupos por asignaturas constituyendo secciones, por ejemplo para las clases de lectura y aritmética.

Con respecto a la *organización del tiempo*, Mariano Carderera señala que es indispensable graduar la enseñanza elaborando el programa de cada asignatura teniendo en cuenta las divisiones anteriores, las aptitudes y los conocimientos del niño. Con respecto a los agrupamientos y horarios tiene de fondo lo que se hace en otros países y ofrece alternativas más equilibradas en función de los estudios pedagógicos y de los avances de la Higiene escolar.

En España, aunque las disposiciones vigentes consignan las horas de escuela -tres por la mañana y tres por la tarde-, dice que se puede modificar ante la petición motivada del maestro; en estos casos, la autoridad puede refrendar los cambios que redunden en bien de la educación y de la enseñanza. Recuerda que en España, el Plan y Reglamento general de las escuelas de primeras letras de 1825, determina el orden de las asignaturas del programa en cada sesión, tanto por la mañana como por la tarde. El Reglamento vigente de 1838 deja completa libertad al maestro, recomendando en disposiciones posteriores la elaboración de un plan de actuación.

Su argumentación se basa en las aportaciones de Montesino, en las lecciones impartidas en la Escuela Normal Central y en diversos modelos de países extranjeros. Las primeras publicaciones en torno al tema, facilitan elaboraciones de cuadros horarios según los diferentes sistemas de enseñanza, unánimemente admitidos. Afirma que según los Tratados de pedagogía españoles, sólo se encuentran dos planes que introduzcan modificaciones de cierta novedad. En la primera, cita al Sr. Carlos Yeves, antiguo director de Escuela Normal e Inspector de Primera enseñanza, que divide la escuela en tres secciones o grupos, subdividiendo en dos el segundo. La segunda innovación, se debe "al ilustrado maestro de Barcelona, D. Agustín Ríus, el cual propone dividir la escuela en clases separadas"¹⁸¹. Teniendo en cuenta los

¹⁸¹ Ibid., p. 187.

diversos modelos organizativos que existen: hacer todos los días lo mismo o variar de materias, recomienda lo que indica la ley; sin embargo, señala que cada maestro debe trazar su propio plan de trabajo, calculando el tiempo para cada asignatura. Cada lección debe durar entre quince y veinte minutos; si el número de alumnos y el nivel lo permite, podrán ser de media hora, no pasando nunca de tres cuartos de hora.

En la propuesta de Horario que ofrece el autor sobre el Canto plantea diferentes combinaciones: las dos primeras de la mañana se dedican a los discípulos más adelantados y las dos restantes a los demás, ó al contrario. Las lecciones comunes o colectivas de Canto, dibujo, escritura y lectura, recomienda que se distribuyan en las dos horas de la tarde. Ofrece una serie de modelos horarios de escuelas europeas y americanas que se recogen en el apéndice documental. El ejemplo siguiente corresponde a una Escuela Elemental (1^o Grado) de Illinois¹⁸².

— 197 —

CUADRO DEL EMPLEO DEL TIEMPO
en una escuela elemental de 1.^{er} grado del Illinois.

Está dividida en tres grupos ó cursos, que se indican en el cuadro con las cifras romanas I, II y III. Esta última indica el grupo superior.

MAÑANA.

HORAS.	LECCIONES.	ESTUDIO Ó EJERCICIOS.
9 á 9 y 10	—	Ejercicios preliminares.—Música.
9 y 30	I. Lectura...	III. Copia de una lección de lectura.
		II. Formación de frases con letras móviles.
9 y 50	III. Lectura...	II. Lectura.
		I. Escritura ó formación de palabras y frases con letras móviles.
á las 10		Escritura (lección general).
10 y 5	—	Descanso.
10 y 30		Lección general.
10 y 35	—	Descanso.
á las 11	I. Cálculo... | II y III. Copia de la lección general.	
11 y 5	Descanso... | I. Salida de la escuela.	
11 y 20	II. Lectura... | III. Cálculo.	
11 y 25	—	Ejercicios físicos.—Marchas.
11 y 45	III. Cálculo... | III. Lectura.	
11 y 55		Examen de pizarras.
á las 12		Salida.

TARDE.

1 y 30 á 1 y 45	Lengua materna.
2 y 5	II. Lectura... | III y I. Lectura en voz baja.
2 y 20	I. Lectura... | III. Escritura.
2 y 30	I. Lectura... | II. Cálculo.
	Música.
	— Descanso.
2 y 55	II. Cálculo... | III. Lectura y cálculo.
3 y 10	III. Lectura... | II. Escritura.
3 y 30	Dibujo.
á las 4	Salida.

En síntesis podemos decir, según se refleja en los documentos, que los alumnos se organizan en secciones y grupos donde se imparten

¹⁸² Ibid., p. 197.

lecciones comunes y colectivas adoptando los modelos de enseñanza de Alemania e Inglaterra. En España se secundan dichos modelos trabajando también el canto por secciones. La enseñanza individualizada es inexistente en este período.

9.2.2. *Los nuevos planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza. Conferencias y Excursiones infantiles en Román Torres y García (1886)*

A partir de las propuestas pedagógicas del método intuitivo, preconizado por Rousseau y sistematizado por Pestalozzi y Froebel, en España numerosos pedagogos (llamados renovadores) toman la iniciativa de ir a la vanguardia; entre ellos se encuentra Pedro de Alcántara García y una de las instituciones que día a día gana credibilidad: la Institución Libre de Enseñanza.

Los historiadores modernos como Cacho Viu¹⁸³, Gomez Molleda y Jiménez Landi (entre otros) han explicado con rigor y objetividad los orígenes de la *Institución*. José Manuel Prellezo¹⁸⁴ pone de manifiesto que en los inicios de esta institución los profesores, al verse obligados a abandonar la Universidad, tuvieron que salvar numerosos obstáculos para atender la enseñanza en niveles inferiores; se encontraban sin preparación y sin experiencia para afrontar la primera y segunda enseñanza. El desconocimiento de la psicología infantil, didáctica y metodología adecuadas, les llevó a mirar fuera de las fronteras un modelo educativo verdaderamente moderno en el que inspirarse ya que el existente en España no les resultaba válido. Inicialmente se fijaron en la *Escuela Modelo* de Bruselas fundada por la "Liga Belga de Enseñanza" en 1875 y dirigida por Sluys. Asimismo, se abrieron a todos los modelos posibles y acogieron las innovaciones del anglosajón para adaptarlo a España.

El *objetivo* prioritario que se plantean es el cambio social por el camino de la educación; pretenden formar hombres nuevos desde una perspectiva integral que repercuta en la construcción de la nueva España. El ideario que traza Giner de los Ríos, imbuido de la filosofía krausista, abarca todas las facetas de la persona: hombres idealistas,

¹⁸³ Cfr. CACHO VIU, Vicente, (1962): *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y Etapa Universitaria (1860-1881)*, Rialp, Madrid.

¹⁸⁴ Cfr. PRELLEZO, José Manuel, (1975): *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza: Bibliografía (1876-1976)*, Librería Ateneo Salesiano, Roma.

equilibrados, preocupados por su salud mental tanto como de su vigor físico, de maneras afables, de sentimientos delicados, tolerantes, respetuosos con todos, alegres, enamorados de la belleza, con claro sentido del deber, patriotas, honrados, de conducta intachable, auténticos en el pensar y en el obrar; se busca un nuevo prototipo de persona en consonancia con el cambio social que se persigue.

Para ello, se emplean *nuevos métodos de enseñanza* donde los alumnos sean los auténticos protagonistas de su aprendizaje; alumnos capaces de reflexionar, argüir, juzgar, criticar por sí mismos y participar activamente ante el estímulo inteligente de sus profesores. Más que enseñar cosas, la Institución enseñó fundamentalmente a *aprender a hacerlas*.

Las *innovaciones* de esta nueva pedagogía se reflejan en los procedimientos y en los recursos; se apuesta por la supresión de los libros de texto y se emplea como alternativa los apuntes personales de los alumnos; salidas, excursiones, prácticas de laboratorio, bibliotecas; supresión de premios y castigos, y exámenes finales. Se promueven la Caja de Ahorros Escolar, Colonias de verano, campos de juego, trabajos manuales y educación del sentido estético. En definitiva, ausencia de pasividad, en un régimen de libertad y con la participación de los propios alumnos en la organización del centro. Las palabras de Giner de los Ríos determinan el perfil de esa nueva escuela.

"Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos constreñidos a oír pasivamente una lección, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor, a todos esos elementos clásicos, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma"¹⁸⁵.

Muchos de estos elementos pedagógicos ya se conocen y practican en la segunda mitad del siglo en España como venimos consignando en los documentos pedagógicos de esta etapa. Los

¹⁸⁵ Cfr. GINER DE LOS RÍOS, Francisco, (1935): *Obras Completas*, Tomo VII, Estudios sobre Educación, (3^a edic.), Espasa-Calpe, Madrid, p. 26.

diferentes Métodos de enseñanza que se aplican son una muestra de la realidad diversa.

Al margen de los institucionistas, Pedro de Alcántara García es sin duda uno de los que reconocen la innovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza. La toma como referente en algunas de sus obras *El Método activo en la Enseñanza* (1891) y conoce perfectamente la labor que llevan a cabo.

Con respecto a los *paseos escolares ó instructivos* Pedro de Alcántara García, refleja un hecho (entre los muchos que señala) referido a la Música, llevado a cabo por la Institución Libre de Enseñanza. Los orígenes de tales iniciativas, reseña en sus notas aclaratorias sobre la enseñanza Elemental, se remontan a Pestalozzi. En la exposición de los mismos se constata un profundo conocimiento de las fuentes pedagógicas de la educación, una visión actual de la enseñanza europea y de las pequeñas actuaciones que se llevan a cabo en España, especialmente por dicha Institución. En el siguiente texto exponemos íntegramente el pensamiento educativo que envuelve a estos centros, en los que la enseñanza musical forma parte del programa; nos permitimos subrayar la actividad relacionada con la música para destacarla del extenso texto seleccionado¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Aunque la introducción de estas *excursiones instructivas* en las escuelas de una manera normal y sistemática, sea cosa moderna y todavía poco generalizada, tiene un abolengo pedagógico respetable, pues que ya Pestalozzi las ponía en práctica con sus alumnos de Yverdon. (...) En las prácticas y los consejos de Pestalozzi y Froebel tienen, sin duda, más determinado su origen los paseos instructivos que de algunos años á esta parte organizan las escuelas alemanas y suizas y que en Francia. (...) Algunos de nuestro buenos Maestros, los han puesto también en práctica, sin que nadie se lo diga, con excelentes resultados en la escuela que ha dirigido en Brihuega el actual regente de los *Jardines de la infancia*, don Eugenio Bartolomé de Mingo. Otros Maestros pudieran citarse, como doña Julia Padillano, que dirige una Escuela pública de niñas en Madrid, y que hace años practica con sus alumnas esta manera tan agradable y eficaz de enseñanza. Pero todo ello no ha sido sino esfuerzos aislados y no muy comunes. (...) A este intento se ha empezado á hacer algo en España. En Diciembre de 1878 han empezado á ponerse en práctica en Madrid, los paseos instructivos por los profesores de la Escuela primaria y los de segunda enseñanza de la *Institución Libre de enseñanza*, cuyos alumnos de ambas clases habían tenido hasta el 13 de Marzo de 1879, más de 80 de esas excursiones, de cuyos resultados tenemos las noticias más favorables, y da pruebas el hecho de continuarse. He aquí los asuntos de los paseos instructivos que en dicho período han tenido los alumnos de primera enseñanza: *Laboratorio de Sanidad militar.- Museo de Escultura.- Museo de Pintura.- (...) Interior de un piano.-* (...) Los niños hacen las excursiones por secciones. Los programas que sirven de tema á estas excursiones, y que ha hecho públicas el *Boletín* de la Institución, revelan el

En línea con el sistema renovador de enseñanza, encontramos una pequeña obra en la antigua Escuela Normal de Córdoba, *Conferencias y Excursiones infantiles* de Román Torres y García que aborda el tema pedagógico de las Excursiones infantiles en el formato de Conferencias escolares. Román Torres y García, Director de la Escuela Normal Superior de Maestros de la Provincia de Zaragoza (Licenciado en Farmacia) publica en 1886 diez Conferencias sobre Higiene y Economía Doméstica; una de las materias propia de las escuelas de niñas (A. D. N^o 41).

Por los documentos manejados, sabemos que el estilo pedagógico de las Conferencias, tan propio de la Institución Libre de Enseñanza, se extiende a algunas escuelas innovadoras, como en el caso de este profesor, vinculado a la Institución.

Según señala el autor, la obra forma parte del contenido mismo del programa escolar y va dirigida a los alumnos. En las Conferencias de la primera parte, se explican con todo detalle aspectos de la Higiene, los sentidos, el juego y el descanso. Las Conferencias de la segunda parte están destinadas a la Economía doméstica.

En el *Prólogo* de la obra, señala que aunque la materia de Higiene es más propia de la mujer que del hombre, es conveniente que los chicos sepan al respecto; espera que el trabajo *ofrezca alguna novedad*. Se dirige a los niños indicándoles que aunque en su *corta edad* no puedan conocer los fundamentos de la ciencia de la Higiene es muy importante para la salud. Destacamos aquellas Conferencias que aportan algún dato sobre la educación de los sentidos y el valor pedagógico del juego fuera de las aulas.

La *segunda Conferencia* trata sobre Anatomía y Fisiología del ser humano; la *tercera y cuarta* versan sobre los sistemas del cuerpo humano, y la *quinta* sobre la Higiene de los sentidos. En esta Conferencia, el autor hace un recorrido por cada uno de ellos;

partido que de esta manera de enseñanza puede sacarse, y lo bien que la han comprendido y la aplican los profesores encargados. (...) A la referida *Institución libre de enseñanza* cabe el honor de haber iniciado y puesto en práctica la primera, de un modo regular y sistemático, como parte del programa escolar, los paseos instructivos con aplicación á los niños de primera y segunda enseñanza. En GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educacion...*, Tomo II, pp. 49-50.

desarrolla de forma sencilla cómo es y cómo funciona cada órgano. En lo que respecta al oído explica sus partes y el fenómeno de la audición. Los hechos sonoros que relaciona son de máxima actualidad; el trabajo perceptivo que propone sobre las fuentes sonoras, se corresponde con parte del currículum musical en el sistema actual según se constata en el siguiente texto:

“El fenómeno de la audición se verifica de este modo: vibrando los cuerpos, como una campana, un instrumento musical de cuerdas ó de aire que producen sonidos; la voz humana, el canto de las aves, el ruido que causa el crujir de una puerta, el trueno, el estampido de un cañón; el murmullo de las aguas, el soplar de los vientos y otros hechos producen ondas sonoras que, al llegar al pabellón de la oreja y al conducto auditivo, se modifican, produciéndose movimientos en el oído medio que se transmiten al interno, en donde, por la agitación de los filetes del nervio acústico, se transmite la impresión al cerebro. La voz, el canto y el ruido lo percibimos por medio de este complicado aparato, y conviene conservarlo sano, ya que es tan importante”¹⁸⁷.

La secuencia pedagógica que propone el autor sobre el fenómeno de la audición comprende tanto los sonidos de la naturaleza y ruidos como los sonidos de calidad musical producidos por la voz o por un instrumento. La toma de conciencia de dichas fuentes sonoras constituyen un valor en sí misma.

En la *décima Conferencia* aborda el tema de los Juegos y el ejercicio corporal como alternativa al trabajo; recomienda la importancia del descanso ofreciendo reglas para mejorar la salud y el rendimiento escolar. En los métodos musicales de principios del siglo XX, Martenot y otros músicos, hablan de la importancia de intercalar períodos de reposo y descanso en la actividad musical.

“Es instintivo en vosotros, mientras no dormís, estar en constante actividad, y ahora mismo lo observo; pues de buena gana iríais á correr y saltar. Conozco que os es conveniente entregaros á los juegos propios de vuestra edad; pero con ciertas reglas”¹⁸⁸.

¹⁸⁷ TORRES y GARCÍA, Román, (1886): *Conferencias y Excursiones Infantiles*. Segunda parte: *Higiene, Economía Doméstica y Ejercicios de Lenguaje*, Tipografía de Comas, Hermanos, Zaragoza, p. 21.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 43.

El marco de las Excursiones, es también uno de los ámbitos educativos más ilustrativos para la enseñanza musical de los niños, dado el carácter lúdico y científico en el que se desenvuelven.

9.2.3. Higiene escolar y Música

Como venimos señalando, la Higiene escolar es una de las materias que empieza a abrirse camino en el sistema español, al estilo de lo que se viene practicando en otros países. La Institución Libre de Enseñanza hace propuestas novedosas relacionadas con la Música. Los datos que hemos recabado en torno a este tema vienen de la mano de Pedro de Alcántara García Navarro. En su *Tratado de Higiene Escolar* (1886), reconoce el papel que desempeña la higiene escolar en el actual movimiento pedagógico cuyas múltiples aplicaciones alcanza a todos los elementos organizativos de la escuela: condiciones materiales del edificio, mobiliario, material de enseñanza, modo de planificar los ejercicios escolares, y distribución del trabajo y del tiempo (A. D. N^o 42).

El protagonismo de esta ciencia escolar es tal, que proliferan los estudios (fuera y dentro de España) de insignes pedagogos e higienistas: Giner de los Ríos, Torres Campos, Repullés y Jareño; es objeto de debate en los Congresos de Pedagogía y cuenta con una literatura abundante.

La reciente Catalogación de Manuales del siglo XIX, procedentes del Colegio Mayor Lucio Anneo Séneca de Córdoba, muestran el interés científico de la Medicina por la Higiene escolar y doméstica¹⁸⁹.

En ese contexto, Pedro de Alcántara García Navarro recopila en su *Tratado* los aspectos de más relevancia y utilidad para la escuela, ofreciendo -como señala el autor-, una *Guía teórico-práctica* necesaria para todas las personas que deben intervenir en los temas relacionados con la *Higiene escolar*: Inspectores, Maestros, autoridades, Juntas provinciales y locales, Arquitectos y Médicos.

¹⁸⁹ Cfr. En CATÁLOGO DE IMPRESOS DE CIENCIAS DE LA VIDA, 1, *Op. Cit.*, p. 71. MACKENZIE, M. D. Morell, (1887): *The hygiene of the vocal organs: a practical handbook for singer and speakers*, 5 th ed. Macmillan and Co., London.

Para este autor, higiene y educación física están íntimamente relacionados, y con ella, la Música. En sus numerosas publicaciones se aprecia la misma línea; así él mismo hace referencia a otras obras que desarrollan dichos contenidos. En el sumario de la segunda edición del *Manual teórico-práctico de educación de párvulos* (boceto que le sirvió de guía para la elaboración de *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo V -Educación Física- publicado ese mismo año) expone su pensamiento; obra que constituye la base sobre la que se asienta el estudio del presente Tratado.

Define la Higiene como el *arte de conservar la salud y de perfeccionarla* y una rama de las ciencias *somatológicas* que comprende: Fisiología, Anatomía, Higiene, Medicina y otras. La legislación de primera enseñanza prevé una serie de disposiciones que obliga a las escuelas españolas a su cumplimiento. Reconoce el valor psicológico que tienen los sentidos y se detiene en la Higiene de cada uno de ellos. Estudia las funciones del cerebro y señala que mejora cuando se propone a los niños ejercicios intelectuales y físicos; de ahí la necesidad de trabajar estas claves desde la escuela.

El juego, junto con los períodos de recreo y descanso, y los Cantos combinados con marchas y juegos, constituyen en este marco, puntos fuertes en la pedagogía de la higiene escolar. Por ello, presenta un elenco de actividades relacionando la Higiene con los ejercicios corporales, los trabajos manuales, los ejercicios intelectuales, la lectura y la escritura, así como todo aquello que contribuye en la mejora de la distribución del horario y del tiempo.

La segunda parte del libro la dedica a las condiciones higiénicas de la escuela relativas al espacio, condiciones acústicas, ventilación, dimensiones del patio o campo de juego, jardín o campo de trabajo, realizando un análisis de los elementos que constituyen, lo que se denomina en la pedagogía, el *campo escolar*: salas de juego, gimnasio y comedor, así como la colocación *artística del material de enseñanza*.

En el apartado de las excursiones escolares y colonias de verano, tan en boga en la pedagogía vanguardista del momento, comenta lo que es una práctica generalizada en las escuelas de los países europeos y que se empieza a introducir en la legislación española. Apunta hacia este medio como un excelente procedimiento de cultura general. Constata que la Institución Libre de Enseñanza lleva la iniciativa en esta

reforma pedagógica; en una nota a pie de página expone los datos más fehacientes de dicha práctica en la Institución; dada la importancia del texto lo reproducimos íntegramente¹⁹⁰.

Los elementos que a lo largo del Tratado de Higiene se enuncian, constituyen un excelente material de trabajo para mejorar las capacidades intelectuales, físicas y artísticas del niño. El Canto, el juego y el movimiento, son de nuevo, aspectos de una pedagogía inspirada en Froebel que de forma reiterada vuelve a señalar Pedro de Alcántara García Navarro, así como Román Torres y García.

9.3. Visión de la Escuela de niñas y el Canto en Matilde del Real y Mijares (1890)

La educación Elemental de esta etapa quedaría incompleta si no se incorporara la visión de una mujer en torno a la esencia y funcionamiento de las Escuelas de niñas. La maestra Normal, Institutriz y primera profesora de los Jardines de la Infancia en Madrid, Matilde del Real y Mijares, nos aporta la suya propia; de una parte, común a la

¹⁹⁰ A la *Institución Libre de Enseñanza* se debe entre nosotros, la iniciativa en esta reforma pedagógica, que tan excelentes resultados ha dado y da en dicho centro, y que con tan buen sentido introdujo en nuestra legislación el ministro de Fomento Sr. Albareda, prescribiendo las excursiones escolares para las alumnas de la Escuela Normal Central de Maestras, y de su escuela práctica, en el Reglamento dado en 27 de Agosto de 1882, como ejecución de la reforma de dicha Escuela, decretada en 13 de Agosto del mismo año; reforma derogada por el Sr. Pidal por decreto de 3 de Setiembre de 1884, á consecuencia del cual se reformó dicho Reglamento en 9 del mismo mes, siendo una de las innovaciones en él introducidas, la de suprimir las mencionadas excursiones, no obstante que las verificadas en los dos precedentes años académicos por las normalistas y las alumnas del *Curso especial para Maestras de párvulos* á Toledo, Alcalá de Henares, Guadalajara, Escorial, Robledo y Avila, así como á algunos establecimientos y monumentos de Madrid, dieron excelentes resultados, según muestra, entre otros hechos, el interés que porque las hicieran tenían las familias de las excursionistas. A pesar de esto, algunos, aunque pocos maestros, siguen verificando excursiones con sus discípulos, si bien circunscritas al radio de la localidad respectiva. Desde hace dos ó tres cursos, las llevan á cabo los alumnos de la Escuela Normal de Maestros de Segovia, merced á la iniciativa de su ilustrado director D. Gregorio Herrainz, que recientemente ha dirigido una á la Granja, cuya interesante descripción, hecha por uno de los alumnos excursionistas, es digna de ser leída. *Circular* dirigida á los padres y encargados de los alumnos de esta Institución (*Boletín* de la misma, correspondiente al 16 de Junio de 1881). En GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1886): *Tratado de Higiene Escolar. Guía Teórico-Práctica*, Librería de Hernando, Madrid, pp. 90-91.

que se inserta en la época, y de otra, en la que añade matices y expresiones específicas de una mujer educadora (de gran renombre en los círculos educativos) hasta ahora no recogidos.

La escritora asturiana (1856-1932) cuyo nombre completo es Matilde García del Real y Álvarez Mijares, publica numerosas obras pedagógicas, acumulando una gran experiencia en el campo educativo que deja reflejada en una de sus obras cumbre: *La Escuela de niñas* (1890) (A. D. N^o 43).

Sin embargo, su más largo período de docencia lo desarrolla en una escuela de Párvulos de Madrid que fue modelo en su tiempo: los Jardines de la Infancia según el método de Froebel, en donde ejerció hasta su nombramiento de Inspectora de las escuelas públicas de niñas de la Corte (R. D. de 23 de julio de 1891). En los años en los que se potencia en España la pedagogía froebeliana (1874-1876), Madrid y Tarragona se convierten en los núcleos más avanzados del método de los Jardines de Infancia, inaugurados solemnemente el 19 de julio de 1879.

Matilde del Real, publica artículos en las Revistas del momento, participa con comunicaciones y ponencias en numerosas Asambleas y Congresos, y viaja al extranjero para conocer las instituciones pedagógicas de otros países. La Junta de Ampliación de Estudios le confió la dirección de un grupo de inspectoras y maestras para visitar las escuelas de Francia y Bélgica en 1913 y 1921. En los inicios de sus estudios de Magisterio, Concepción Arenal, por quien siente gran admiración y le une una profunda amistad, ejerce una notable influencia en su vida.

En la obra que analizamos, *La Escuela de niñas*, Eugenio García y Barbarín escribe el Prólogo elogiando el trabajo y la aportación de Matilde del Real en favor de la educación popular y de la mujer. Tras hacer un recorrido por la historia de la educación y legislación en España con relación a otros países, Eugenio G. Barbarín analiza la situación de los Maestros, de las Escuelas Normales y el entusiasmo pedagógico del país dando cuenta de la publicación de revistas, libros de texto y celebraciones de Congresos Pedagógicos. Junto a ello, plantea el tema de la emancipación de la mujer y las teorías existentes; la corriente proveniente de Proudhon equipara a la mujer en derechos junto al hombre mientras que los seguidores de Montaigne, la relegan a

las tareas domésticas. El posicionamiento de Matilde, indica, rompe ambas teorías. Ella aboga por una formación científica de la mujer, ofreciendo a la vez herramientas para desenvolverse en un futuro.

Entrando de lleno en la obra, la autora se posiciona críticamente ante la situación escolar española. Exige a la administración y a los legisladores que se ocupen de ofrecer escuelas en mejores condiciones higiénico-pedagógicas y una formación de maestros (vocacionados) preparados en los mejores sistemas y métodos de enseñanza, entre los que señala las líneas educativas de Froebel y la pedagogía del amor.

“Para que los Establecimientos de enseñanza se eleven á la altura de su misión, es preciso en primer lugar, mejorar las Escuelas Normales, crear una verdadera Inspección en la enseñanza y reformar la legislación. Hacer que los locales de Escuela respondan á las exigencias de la Higiene y de la Pedagogía, y asimismo el mobiliario y el material de las clases. Que los maestros sean elegidos, no sólo entre los más educados é instruídos, sino entre los más buenos y que demuestren mayor vocación; (...) estén al tanto de la moderna Pedagogía. Que se reformen los reglamentos y se disminuya la duración de las clases, destinando en cambio ciertas horas y días de la semana á excursiones diversas y ejercicios físicos; que se limite el número de niños que asisten á cada Escuela y se creen instituciones auxiliares de ésta (Ecole ménagère, gimnasio, campo escolar, etc.). (...) Ciencia, recursos materiales, consejos prácticos, todo, todo se necesita para levantar y ennoblecer las Escuelas españolas”¹⁹¹.

Los elementos pedagógicos que diseña en su Manual, están dirigidos hacia la formación intelectual, física, lúdica, estética, educación de los sentidos, artística y moral de las niñas. Huye de una educación basada en los trabajos manuales, especialmente de las labores, materia a la que se dedica excesivo tiempo en los colegios de niñas. Propugna el desarrollo integral de las chicas en un ambiente saludable, de alegría, cálido, en contacto con la naturaleza, en donde se juega y se aprende sin esfuerzo. Las fuentes pedagógicas en las que se inspira están tomadas de M. Compayré, Froebel, Herbert Spencer y de las últimas aportaciones de pedagogos españoles: Alejandro San Martín o Concepción Arenal, recogidas en Conferencias del Ateneo de Madrid, Museo de Instrucción Primaria, Congresos, etc. Se apoya en la Ciencia

¹⁹¹ DEL REAL y MIJARES, Matilde, (1890): *La Escuela de Niñas*, Librería de la Viuda de Hernando y C^a., Madrid, pp. 2-3.

de la educación, en la Psicología, Filosofía, Sociología, Biología, Anatomía y Fisiología.

Según Matilde del Real, el artista encargado de la educación recibe el nombre de Maestro o pedagogo, pero en realidad debe llamarse *educador*. Debe conocer, en primer lugar, además de las ciencias citadas, el material con el que va a trabajar, es decir la persona en su totalidad: cuerpo, espíritu, facultades y etapas de la vida. En segundo lugar, los instrumentos de trabajo: formas de educación y enseñanza, métodos y procedimientos; y por último, el ideal, el hombre perfecto y racional que busca el bien, la belleza y la fraternidad universal.

Desde estos parámetros, va desarrollando su planteamiento sobre la teoría y práctica de la educación física, intelectual, estética y moral, ofreciendo diferentes contenidos entre los que se encuentra la materia de Canto. Respecto a la *educación física* de las niñas, propone ejercicios, paseos, movimiento y juegos para desplegar el desarrollo intelectual, estético, conocimiento de la naturaleza y bienestar personal. Los juegos y ejercicios físicos son el mejor contrapeso del trabajo intelectual. Se inspira en los juegos gimnásticos-imaginativos de Froebel que adapta a la edad de las niñas de la etapa elemental. Al final del libro, anexiona un juego basado en una canción, que el poeta Ventura Ruiz Aguilera compuso para los Jardines de Infancia de Madrid, canción que se analizará en el siguiente capítulo.

Para el desenvolvimiento de los sentidos, que define como el puente que une la educación física y la intelectual, al transmitir al espíritu las impresiones recibidas del mundo exterior, destaca el oído proponiendo un plan de actuación, también válido en la actualidad. Los medios que ayudan a su desarrollo son los siguientes:

“La conversación en voz natural, la música vocal é instrumental, y los ejercicios especiales adoptados por muchos educadores, y que consisten en distinguir por el oído la naturaleza, forma y tamaño de diversos objetos; conocer las voces de diferentes niños y de las personas con quienes se tratan, y asimismo la distancia mayor ó menor á que se encuentran colocados”¹⁹².

¹⁹² Ibid., p. 38.

Respecto a la ciencia, Matilde del Real afirma que la educadora debe fomentar el respeto y admiración hacia la ciencia, hacia el saber ajeno, debiendo aceptar las verdades científicas. Apuesta por el desarrollo de las facultades intelectuales de la mujer; para ello es necesario cuidar la atención, el método y el procedimiento de enseñanza. La variedad, el modo de escoger y presentar los contenidos (de forma amena y agradable) hará más atractivo el estudio. Los autores en los que se basa, en este caso, Dña. Concepción Arenal de la que hemos incluido su cita -como lo indica la autora-, le confirman su argumento.

“Efectivamente, los mismos asuntos son hermosos y atractivos cuando caen en buenas manos y se explican con buen método, y pesados y áridos si la maestra no sabe presentarlos bajo su aspecto más interesante. “Los métodos para la enseñanza popular, ha dicho una gran autoridad (1), han de tener brevedad, claridad y belleza”: esta última circunstancia, que acaso parezca ociosa, está lejos de serlo”¹⁹³.

Sobre la educación de la memoria, propone un sistema educativo contrario al que se viene practicando sin caer en los extremos; cultivo y fortalecimiento de la memoria, poniendo el énfasis en la enseñanza comprensiva mediante la observación y el análisis, como sugiere en el siguiente texto:

“Solamente debemos tener cuidado de fortalecerla en lugar de fatigarla, que es lo que se hacía hasta ahora, obligando á las niñas á que retuviesen de memoria y al pie de la letra todo el contenido de sus libros de *texto*.

Los libros de texto deben ser sustituidos con las explicaciones y observaciones en presencia de los hechos y objetos, y hacer que las niñas retengan en su memoria la idea, la esencia de la lección, pero no las palabras exactas: así, en lugar de poseer una memoria mecánica y de sonidos, tendrán una memoria racional y de ideas”¹⁹⁴.

Memoria que se desarrolla, por tanto, a través de la comprensión de los hechos y asociación de ideas. Como facultad del conocimiento propone el cultivo de la imaginación y de la fantasía, tanto en la esfera del arte como en las ciencias; ellas permiten recrear y reproducir los objetos del mundo exterior y aún las ideas pero de forma sensible y efectiva. Constata, que el desarrollo de la imaginación y de la fantasía,

¹⁹³ En Matilde DEL REAL y MIJARES, *Op. Cit.*, p. 58. (1) Doña Concepción Arenal. *La Instrucción del pueblo*. Madrid, 1881.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 60.

se le han dado poquísimas importancia en la práctica escolar, especialmente en la de niñas, salvo en las escuelas regidas por el método Froebel. Los medios que ofrece son la contemplación de la naturaleza, del arte y los juegos infantiles.

“Los principales medios para desenvolver la imaginación, son la contemplación de la Naturaleza y la del Arte, y los juegos infantiles, verdaderas representaciones artísticas, llenas de poesía y de belleza, en las cuales los niños son á la par autores y actores, y en las que intervienen también personajes imaginarios, con quienes hablan, discuten y se ríen como si los tuvieran presentes.

Hay muchas personas que tienen miedo de desenvolver la imaginación en las niñas, figurándose que va á traerlas mil peligros y mil males terribles y desconocidos. (...)

Conviene, pues, desarrollar y dirigir la imaginación como las demás facultades, sobre todo en las niñas, que hallarán en ésta una fuente constante de belleza y de ilusiones”¹⁹⁵.

En este sentido, señala que el enfoque educativo de la felicidad y de la belleza lo aportan la cultura de la imaginación y de la fantasía. Los medios que contribuyen a ello son los paseos por la naturaleza, los argumentos de los cuentos, historias, leyendas, poesías, juegos, juguetes y las canciones. Apostilla sobre la necesidad del canto, que según afirma, *debiera adoptarse en todas las Escuelas pues responde á mil fines educadores.*

Sobre Higiene intelectual, recoge textualmente las conclusiones que el Consejo de Higiene de Ginebra (Suiza) adopta en uno de sus últimos Congresos, publicadas en el *Boletín de la Sociedad protectora de los niños* en 1888: materias que producen mayor fatiga, distribución del tiempo, períodos de descanso, métodos de enseñanza activos y motivadores, educación de los sentidos, variedad, etc. Respecto al Canto (Dibujo y Gimnástica), se recomienda abordarlo en las últimas horas de la jornada escolar.

En el capítulo XIV del Manual *La Escuela de Niñas*, ofrece un planteamiento metodológico del *Canto* inspirado en la pedagogía sensorial-intuitiva de Froebel. Posicionada en la concepción de un profesorado especialista, sugiere un itinerario de esta enseñanza en las Escuelas Elementales de niñas integral y global, basado en la educación estética, en el movimiento, en el juego, sin elementos técnicos y como

¹⁹⁵ Ibid., pp. 63-64.

vínculo de educación social. Como otras autoras y autores, secunda las orientaciones del especialista francés M. Dupaigne.

Comienza exponiendo una serie de argumentos sobre la materia que son en sí mismos objetivos de enseñanza; también indica la metodología y el repertorio escolar.

Afirma que la enseñanza del Canto -que debe ser obligatoria-, es importante porque:

1. Es la mejor gimnasia que existe para los pulmones y los órganos vocales.
2. La Música es el arte más universal, elevado y hermoso que más contribuye a desarrollar los sentimientos estéticos.
3. Es lazo de unión al asociarse para formar coros y orfeones.
4. Es la diversión más culta y civilizadora, y el mejor descanso.
5. La música en la escuela, además de ser el principal elemento de educación estética, es la alegría, el orden, la animación y una verdadera necesidad de los niños¹⁹⁶.

El procedimiento habitual sobre el que se realiza la enseñanza de la Música es a través del Canto. Las niñas deben cantar en las Escuelas porque de otra forma, dichos centros se convierten -en lo que denomina "escuelas mudas"-; mediante la realización de esta actividad la enseñanza se hace atractiva. El canto como el lenguaje, debe aprenderse de oído, cantando por imitación y no mediante reglas musicales. Las canciones deben ser sencillas, breves, relacionadas con el mundo infantil, de ámbito adecuado, texto unido a la música y que conlleven movimiento. El repertorio -cuidado y seleccionado-, debe abarcar himnos patrióticos, canciones sobre las tareas del campo, trabajos escolares y juegos infantiles. Sus palabras recogen estas ideas.

"Las canciones destinadas á las Escuelas deben ser sencillas, fáciles de aprender, de un gusto perfecto y de poca extensión. (...)

La letra debe estar en armonía con la música, y ser sencilla y al alcance de las discípulas, pero no insulsa y sin sentimiento ni belleza ninguna, como suelen ser las que ordinariamente se dedican á este objeto.

Muchos pedagogos opinan que mejor que componer música ex profeso para los niños, deben escogerse trozos de los mejores autores

¹⁹⁶ Cfr. DEL REAL y MIJARES, Matilde, (1890): *La Escuela de Niñas*, Librería de la Viuda de Hernando y C^a, Madrid.

clásicos y contemporáneos, y componer para ellos letras sencillas aprender y comprender. (...)

El canto en la infancia debe aprenderse como el lenguaje, de oído y no mediante reglas y leyes musicales. La profesora hará que las niñas escuchen la música de la melodía ó canción que van á aprender, y luego las hará cantarla, procurando que la midan y afinen bien. (...)

Los cánticos escolares deben consistir en himnos patrióticos, en canciones acerca de las labores y tareas del campo, de los trabajos escolares y de los juegos infantiles”¹⁹⁷.

Cerramos este punto, dejando constancia de un juego musical, tomado de la metodología froebeliana, que la autora incorpora en el Apéndice final. La canción “El malvís fugitivo” describe la historia de un pajarillo que los niños representan con movimiento mientras la cantan. El poema de D. Ventura Ruiz Aguilera, lo musicaliza Dña. Pilar Contreras; canción que se analizará en apartado de los materiales escolares.

En síntesis, en Matilde del Real encontramos una nueva visión de la enseñanza de niñas con subrayados y matices propios de una concepción femenina de la educación.

9.4. Las escuelas especiales de Sordomudos y ciegos en los Manuales

A partir de las fuentes manejadas, hemos encontrado datos relevantes en España, acerca de la actividad con niños sordomudos y ciegos, también relacionado con la Música.

Los orígenes de la labor educativa hacia los sordomudos en España, se remonta hacia mediados del siglo XVI, llevada a cabo por la Iglesia católica. El monje benedictino Pedro Ponce de León (1520-1584), en el Monasterio de San Salvador de Oña (Burgos) realiza la primera experiencia didáctica (cierta y documentada) en orden a la instrucción humana y cristiana de los sordomudos. Ponce de León enseña a sus alumnos el lenguaje hablado por imitación de los elementos visibles de la palabra, estableciendo así las bases del Método Oral.

Años más tarde, Juan Pablo Bonet (1579-1633) y Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652), con sus respectivos Tratados de fonética aplicada, inician un lento camino de perfeccionamiento metodológico

¹⁹⁷ Ibid., pp. 229, 230.

relacionado con la didáctica de la palabra que abrirán paso a los esfuerzos pedagógicos sucesivos de Jhon Wallis (1615-1703), Conrad Armman (1669-1724) y Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780), entre otros. La importancia del Método Oral reside en la capacitación del deficiente auditivo para el uso de la palabra y la comprensión del lenguaje ajeno por medio de la articulación de los sonidos y la lectura labial.

Mientras tanto, en Francia, el abate Carlos M. de L'Épée (1712-1789) opta por la enseñanza de los "signos metódicos" transformando la mímica natural en un sistema de signos convencionales; este sistema, favorece la instrucción de un mayor número de sordomudos economizando tiempo y educadores. L'Épée piensa que la enseñanza de articulación requiere demasiado tiempo, perjudicando así el desarrollo intelectual del alumno, aunque por otro lado, es consciente de que sólo el método oral permite la integración social del sordomudo; de ahí que recurra a la escritura como forma de suplir la carencia de la palabra. Los núcleos de difusión cultural de las diferentes escuelas permiten su desarrollo: L'Épée en París, 1771 (centro político y cultural de la época de interés catequístico para muchos educadores) contribuyó a la rápida difusión del Método Mímico; la escuela de Leipzig, cuyo representante es Samuel Heinichke (1729-1790) conserva la tradición oralista.

En España, se carece prácticamente de información sobre la actividad realizada en dicho campo durante gran parte del siglo XVIII. Sin embargo, el interés despertado por la publicación la obra *Escuela española de sordomudos* (1795) por el jesuita Lorenzo Hervás y Panduro, condujo a la creación de una escuela provisional para sordomudos en el colegio de los Escolapios del Avapiés de Madrid (sic). El mismo Hervás y Panduro, en 1800, colabora con el presbítero Juan Albert Martí en la fundación de una escuela pública en Barcelona que por razones desconocidas interrumpe su actividad hasta 1816, año en que la reanuda el P. Manuel Estrada. Sin embargo, la ciudad condal fue pionera en la enseñanza a ciegos. En las primeras décadas del siglo XIX, Barcelona cuenta con dos escuelas especiales para la instrucción de los ciegos, que posteriormente dieron lugar a la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona, anterior al Colegio de Madrid, creado en 1842. Los

estudios de Jesús Montoro Martínez¹⁹⁸ y las últimas investigaciones, aportan numerosos datos sobre la historia de los ciegos y enseñanza musical de dicho colectivo.

En 1805, por real decreto de Carlos IV, el colegio de Madrid se convierte en “Escuela Nacional para sordomudos”. Su director, D. Jose Miguel Alea, formado en la escuela de París, introduce el método mímico pero la guerra de la independencia provoca su cierre hasta 1814, año en que se hace cargo D. Tiburcio Hernández aplicando el método oral. Desde 1842, el centro acoge también a ciegos convirtiéndose en Escuela Nacional; en 1857 dicho centro se transforma en la primera Escuela de Magisterio especial.

La legislación española (Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857) permite avanzar en la proliferación de tales establecimientos. Determina la creación de un colegio en cada distrito universitario, sostenido por las provincias comprendidas en él, y pide a los maestros que procuren dar a los sordomudos y ciegos la instrucción correspondiente en todas las escuelas públicas del reino. Esta Ley, suscitó el interés de muchos, pero fue la iniciativa privada la que llevó lentamente a su cumplimiento. A partir de entonces, se crean colegios en Santiago de Compostela (1864), Salamanca (1868), Zaragoza (1871), Sevilla (1873), Valencia (1886) y Deusto (1895).

El trabajo pedagógico más intenso que se viene realizando en cuanto a la atención de estos chicos y a la formación del profesorado se centra fundamentalmente en el Colegio Nacional de sordomudos y ciegos de Madrid, pionero desde su puesta en marcha. El centro, el profesorado y la metodología que se lleva a cabo están a la altura de otros centros europeos.

En los Manuales que hemos manejado se analizan y desarrollan los datos reseñados, presentando de forma conjunta el tratamiento de los sordomudos y de los ciegos. Las características de la Escuela Nacional de Madrid –que se perfilan hacia la mitad del siglo XIX–, marcarán la pauta. La exposición de principios y metodologías específicas para sordomudos y ciegos, tanto en Música como en las restantes áreas, constituyen un caudal importante de información, en

¹⁹⁸ Cfr. MONTORO MARTÍNEZ, Jesús, (1995): *Los ciegos en la historia*, 5 Vol., O.N.C.E., Madrid.

un sector tan desprotegido por la sociedad española de estos años, especialmente en el campo educativo. El tratamiento que recibe la Música en los niños que presentan tales discapacidades es significativo. La documentación necesaria para analizar este tema se ha localizado en los fondos antiguos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba.

El director de la Escuela Nacional de sordomudos, D. Jose Miguel Alea, publica en 1807 la traducción del libro *Lecciones analíticas para conducir a los sordomudos al conocimiento de las facultades intelectuales* del francés Sicard (director del establecimiento de Sordomudos de París), completando la edición con un apéndice de observaciones sobre la capacidad de los sordomudos para las ideas abstractas y generales. En dicho documento, da cuenta al director-presidente de la “Real Sociedad Económica Matritense” cómo el Colegio del Avapies (sic) de los Padres Escolapios de Madrid, ha contribuido en la creación de estos centros desde 1795 hasta el actual centro público, en el que se imparten clases a niños y adultos sordomudos de todas las clases sociales (A. D. N^o 44).

La relación histórica de los datos que aporta, junto con el planteamiento pedagógico, a través del método mixto (mímico y oral), nos conducen a una de las fuentes primarias más valiosas y antiguas, 1807; documento que incluimos en la bibliografía, a pesar de quedar fuera del período señalado en la investigación.

En dicho manual, se presenta el estado actual de los centros públicos existentes en los diferentes países europeos. Desarrolla ampliamente la metafísica del lenguaje y la comunicación, dando un protagonismo especial al órgano de la vista. Defiende el arte simbólico de los sonidos mediante el movimiento articulado de los labios que conduce a la comprensión del objeto o palabra, sin modelo o patrón sonoro.

El segundo documento de Juan Manuel Ballesteros, médico, subdirector y profesor de la Escuela de sordomudos y ciegos, y Francisco Fernández Villabrille, profesor de dicho centro, publican en 1847 el Manual *Curso Elemental de Instrucción de Ciegos*, dividido en dos partes. Parte primera: Historia, Teoría y Programa; Parte segunda: Práctica de la enseñanza, correspondiendo a ambos autores

respectivamente. El libro va dirigido a padres, profesores y a cuantas personas se ocupan de la formación de estos niños (A. D. N^o 45).

La ampliación de la Escuela Nacional al mundo de los ciegos por estos años, necesita de nuevas aportaciones en el campo de la Teoría y Práctica de enseñanza. Este Manual tiene la peculiaridad de ser la primera obra que se publica en España relativa a la enseñanza de ciegos. Sin embargo, como señala Esther Burgos Bordonau¹⁹⁹ en el primer tercio del siglo XIX -con anterioridad a la creación de la Escuela Municipal de Barcelona- los pioneros en el campo de la educación de ciegos son los catalanes Jaime Isern y José Ricart; crean escuelas para este sector aplicando métodos específicos y construyendo aparatos para las diferentes materias, también para la Música.

Juan Manuel Ballesteros y Francisco Fernández Villabrille, aportan gran cantidad de datos sobre la historia de la educación de ciegos y sobre la instrucción teórico-práctica en los distintos ramos del saber, incluida la enseñanza artística. Presentan materiales e instrumentos específicos válidos para cada una de las enseñanzas remitiendo a las creaciones de los profesores catalanes.

La tesis fundamental del libro se articula en torno al convencimiento profundo que tienen los autores sobre el modo de compensar el déficit visual en la educación; se realiza activando el resto de los sentidos y proponiendo recursos adecuados y adaptados a la discapacidad. Los modelos de referencia que ofrecen demuestran su teoría: personas ciegas ilustres que han despuntado en las artes y en las ciencias constituyen un estímulo para la sociedad y el progreso educativo de los mismos ciegos. Las bellas palabras de los autores quedan reflejadas en el siguiente texto:

“Estas explicaciones, con los ejemplos de ciegos ilustres en artes y ciencias, de aquellos que describieron los objetos por el tacto, midieron el espacio por el sonido y comprendieron la luz por el pensamiento, nos demostrarán que en los ciegos, el instrumento

¹⁹⁹ Cfr. BURGOS BORDONAU, Esther, (2005): “La educación musical del colectivo invidente en la España del siglo XIX”, Música y Educación, N^o 62, Junio, Madrid, pp. 65-79.

imperfecto que ejecuta, no es un obstáculo á la sublime inteligencia que dirige”²⁰⁰.

En la primera parte de la obra, Ballesteros señala los orígenes de la enseñanza de ciegos en España desde el siglo XVI. La existencia de ciegos tan ilustres como el músico Francisco Salinas y la aplicación de métodos especiales dan prueba de ello. En la obra de Francisco Lucas, *El arte de escribir* de 1580, queda constancia de los materiales específicos que se empleaban: reglas que sirven para la escritura de los ciegos, empleo de pautas, y cuarenta y siete láminas o planchas de madera con caracteres del alfabeto en relieve. También da a conocer las metodologías específicas que se aplican en otros países europeos.

De otra parte, el autor incluye un estudio estadístico de las personas ciegas existentes en todos los países del mundo, también de España; analiza la ceguera desde el punto de vista médico y clínico; presenta una relación de personajes ilustres en las artes y ciencias de todo el mundo y planes de enseñanza específicos para las distintas edades; aportaciones importantes que se completan con la visión educativa que ofrece a los niños ciegos.

Juan Manuel Ballesteros y Francisco Fernández Villabrille, en 1851 publican un compendio denominado *Revista de la enseñanza de los sordo-mudos y de los ciegos* (sic) que tiene por finalidad la incorporación de todo cuanto se trabaja en este campo. El libro, como su nombre indica, incluye Artículos sobre la instrucción general; estudio de métodos específicos; lecciones prácticas para sordomudos; estado físico, intelectual y social de los sordomudos y ciegos; aportaciones desde el campo de la medicina para resolver los trastornos; noticias de la vida y actividades notables realizadas por maestros y alumnos; exposición del lenguaje mímico con un diccionario de signos; inserción de reglamentos y medidas legislativas; análisis de obras nacionales y extranjeras que se publican sobre la especialidad; crónica de hechos curiosos; datos estadísticos y situación de los centros especializados (A. D. N^o 46).

No hemos querido detenernos en el análisis de esta obra, dado que la mayor parte de los aspectos educativos quedan recogidos en los anteriores Manuales. Sólo queremos destacar el interés de estos autores

²⁰⁰ BALLESTEROS, Juan Manuel y FERNANDEZ VILLABRILLE, Francisco, (1847): *Curso Elemental de Instrucción de Ciegos*, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid, Introducción, p. IX.

por el tema. Están al día de cuanto se realiza a nivel pedagógico en Europa y comprueban con satisfacción que en España se viene trabajando desde siglos atrás en este campo, destacando a las personalidades ilustres que han despuntado en el mundo de las ciencias y de las artes y han contribuido a la creación de materiales de enseñanza en las distintas ramas del saber.

D. Francisco Fernández Villabrille, primer catedrático y profesor de la asignatura de sordomudos y ciegos del Colegio Nacional de Madrid, edita un nuevo libro en 1858 titulado *Instrucción Popular* para uso de padres, maestros y amigos de los sordomudos, en el que resume las lecciones o clases que se llevan a cabo en dicho centro. El libro es un recopilatorio de las líneas pedagógicas, legislativas y sociales que circulan en torno al tema y sobre la instrucción básica de estos niños (educación Popular) presentando una serie de clases prácticas en diferentes áreas, especialmente en el lenguaje y aparece desarrollada la Música. Anexiona un diccionario específico en el que recoge la definición de todos los términos, describiendo la palabra, el signo manual (dactilología) y la pronunciación de cada fonema del alfabeto (A. D. N° 47).

Años más tarde, en 1870, Carlos Nebrada y López, director del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, publica el Manual *Tratado Teórico-Práctico para la enseñanza de la pronunciación*. Presenta la evolución metodológica de la enseñanza del lenguaje en los sordomudos, recogiendo las aportaciones que venimos señalando y que avanza su orientación con los años. Se inclina por el sistema de enseñanza mixto, anexionando también un diccionario de términos traducidos a la dactilología y al sistema de escritura alfabético (A. D. N° 48).

En las últimas décadas del siglo proliferan los Congresos internacionales donde se debaten los sistemas de enseñanza más adecuados. En el Congreso Internacional de Milán de 1880, que no contó con representación española, se zanja el tema de la aplicación de los diferentes métodos, optando por el Método Oral “puro” ya que permite a los deficientes auditivos la instrucción e integración social. El Congreso pedagógico de 1893, celebrado en Madrid, eleva una moción al gobierno para que atienda la formación docente del profesorado y cree escuelas subvencionadas, pues hasta el momento solo mantenía esta inquietud el Colegio Nacional de Madrid.

El reconocimiento oficial de las primeras escuelas públicas para sordos permite una gran actuación, pero el desarrollo de tales instituciones a finales del siglo XIX no estuvo exento de dificultades ya que un considerable número de sordomudos se mantiene alejado de estos centros en la más absoluta ignorancia y consiguiente marginación social. Las estadísticas de 1895 hablan por sí solas: de los 10.000 deficientes auditivos que aproximadamente había en España, sólo unos 300 recibían instrucción en las nueve escuelas especiales del país. La proporción en Barcelona, es diferente: uno por cada veinte alumnos, dada la atención continuada de la sociedad por estos grupos.

En todos los centros se aplica el método mixto, pero con escasos resultados. La mediocre formación del profesorado y las consecuencias negativas que para el proceso inicial del aprendizaje supone la utilización de dos fuentes de información, no mejoró la situación educativa de estos alumnos.

9.4.1. Tratamiento de la Música en las escuelas de sordomudos y ciegos

Los documentos que hemos manejado también hacen alusión a la enseñanza de la Música y de manera muy especial a los instrumentos de apoyo o recursos que los niños necesitan para acceder a ella. En los autores y Manuales citados, continuamos encontrando la información necesaria.

Juan Manuel Ballesteros y Francisco Fernández de Villabrilie, recogen en su *Curso Elemental de Instrucción de Ciegos* (1847), elementos pedagógicos de gran interés para adaptar la enseñanza de la Música a los niños ciegos. En la primera parte del libro, afirman que la materia de Música, por excelencia motivadora, debe ser la más cultivada entre los ciegos, evitando una enseñanza rutinaria que aplique procedimientos adecuados de la misma manera que para los videntes; anima a que se prepare a los alumnos para tocar un instrumento y para recibir clases de canto. Se trata, de que llegado el momento, puedan acceder al Conservatorio de Música; objetivo a largo plazo que como en todas las materias, se busca una salida profesional. Las palabras de Ballesteros expresan estas ideas.

“La música, que hace por excelencia la felicidad y consuelo de los ciegos, debe ser el ramo de instrucción mas cultivado, y no se crea que se ha de

limitar á enseñarla rutinariamente, imitando los sonidos; nada habria mas vicioso que un método semejante. Los ciegos aprenden la música por principios: los procedimientos que se emplearán seran los mismos que los que se emplean para los que gozan de vista. Ningun educando dejará de aprender música, y en cuanto á la elección de un instrumento, dependerá del uso que ha de hacer de él después de su salida del establecimiento.

Una clase de canto debe haber para los niños que manifiesten disposición para la música vocal y creo que no encontraríamos obstáculo en que el Conservatorio de Maria Cristina les diesen al menos tres lecciones por semana”²⁰¹.

En la segunda parte del libro: *práctica de la enseñanza de ciegos*, exponen que los objetivos y la instrucción para niños ciegos debe ser igual que para los videntes aunque los medios sean esencialmente distintos. La finalidad es reintegrarlos en la sociedad; para ello, los métodos que presentan se dirigen a cuatro áreas que se consideran fundamentales: física, moral, literaria y artística, presentándolas de forma interrelacionada. Dentro del área artística, realizan una propuesta de trabajo que trata de compensar el déficit visual a través del sentido auditivo y del tacto, sentidos que desarrollan de forma científica y práctica.

Analizan el sentido del oído y estudian el órgano auditivo presentando sus funciones dentro de la tarea educativa. Proponen que se aborde la enseñanza musical como elemento compensador que alcanza una perfección y sensibilidad superior a los parámetros normales. Subrayan la capacidad de atención y memoria que poseen los alumnos ciegos, elementos que se deben aprovechar en la educación, sabiendo que la palabra, la descripción, el sonido y el tacto son los mejores transmisores del mensaje en el proceso de aprendizaje. Los ejercicios que se enumeran para la actividad física son muy ilustrativos: conocer por el sonido de la propia voz las dimensiones del espacio, a qué distancia se encuentran las personas, reconocer a las personas por el sonido de sus pasos, determinar la materia de los objetos por el sonido que producen, o apreciar los diversos grados de intensidad del sonido por la mayor o menor distancia del objeto.

Posteriormente, se presenta cada una de las materias de enseñanza incorporando también láminas ilustrativas; caracteres del alfabeto en relieve para la lectura, textos en relieve, mapas, regletas y

²⁰¹ BALLESTEROS, Juan Manuel y FERNANDEZ VILLABRILLE, Francisco, *Op. Cit.*, pp. 138-139.

punzones. Exponen diferentes metodologías y normas para su uso. Sobre la impresión de textos dicen que el colegio de Madrid ha editado libros con caracteres. Explican el mecanismo del sistema Braille adjuntando las claves de los puntos para el manejo de la escritura mecánica en dicho sistema.

Cuando describen el área de Música, retoman los planteamientos anteriores; enumeran los medios que favorecen este aprendizaje y presentan los sistemas de lectura y escritura musical que se conocen y practican.

Si la enseñanza musical para ciegos ha de ser elemental, y se tiene en cuenta la metodología más adecuada (no centrada exclusivamente en el oído o en la imitación sonora) los niños ciegos pueden aprender música empleando los signos musicales que se adecúan a sus posibilidades, a través de metodologías especiales.

Reseñan los diferentes sistemas de enseñanza; se ha inventado la representación de los caracteres musicales por medio de signos de plomo fijados sobre corcho. Medio lento y poco práctico ya que necesita gran cantidad de material para la más pequeña composición. Posteriormente, se sustituyen los corchos por unas tablas (de tres pies de largo por nueve pulgadas de ancho) con el pentagrama señalado que presenta orificios pequeños donde se colocan alfileres (con cabeza de diferente grueso) para representar las notas. Hacen referencia a Jaime Isern, músico ciego de Mataró que inventó un método para escribir y representar la música aunque no podía ser leída por los ciegos. Por último, comunican la existencia de otro método que consiste en la aplicación de pequeños trozos de madera (con la nota grabada) sobre papel pautado dejando las notas señaladas y en relieve.

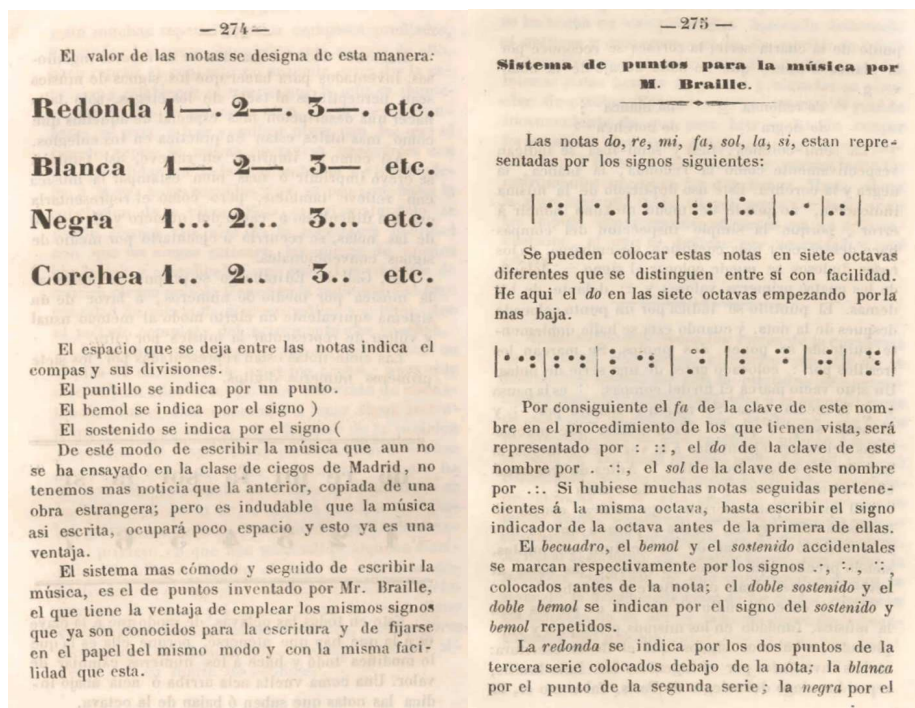
Insisten en el inconveniente que presentan todos los métodos para los alumnos ciegos: imposibilidad de leer música y tocar de forma simultánea. Por ello, plantean la existencia de medios que colaboren con él: potenciar el desarrollo del oído, memorizar la música, la ayuda de otra persona que solfea y facilita el aprendizaje de las obras musicales o materiales adaptados para la lectura, dada la extraordinaria capacidad que desarrollan. Da cuenta de que en la Escuela Nacional de ciegos de Madrid se ha enseñado música y se ha aprendido a tocar los siguientes instrumentos: piano (en el que han destacado algunos alumnos), guitarra y acordeón. Echa en falta el cultivo del canto.

Tras analizar la situación, exponen los métodos de enseñanza de la música más útiles para la práctica escolar. Mr. Gall de Edimburgo se ayudó de la representación de las notas por medio de números (similar al sistema de notación cifrada) indicando la octava con una coma en la parte superior (aguda) o inferior (grave). La duración de las figuras también se representan por signos gráficos: (_ .) redonda, (_) blanca, (...) negra, (..) corchea, colocados detrás del número correspondiente. El espacio que se deja entre las notas indica la división del compás; el puntillo se representa con un punto (.), el bemol con el signo () y el sostenido (().

Sin embargo, señala que el sistema más cómodo y que se extendió rápidamente, es el de puntos, inventado en Francia por Mr. Braille en 1830 aunque en el Colegio Nacional de Madrid no se adopta hasta 1863. Tiene la ventaja de emplear los mismos signos tanto para la lecto-escritura como para la Música.

En el libro, hace una representación completa del sistema de puntos para Música, indicando los correspondientes a cada nota, duración de figuras, para las respectivas octavas, compases, alteraciones, puntillos y tresillos, como se muestra en el siguiente documento. El aparato para escribir la música, consta de la misma tabla rayada, rejilla y punzón que para la escritura alfabética como se aprecia en las siguientes ilustraciones²⁰².

²⁰² Ibid., pp. 274-275.

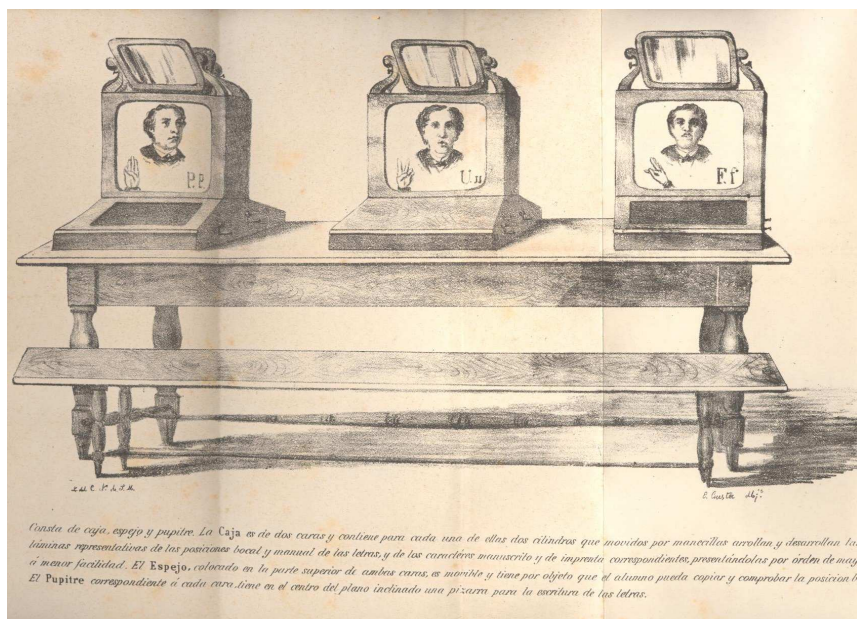


Dicho sistema, se sigue utilizando en la actualidad y su aprendizaje ofrece las mismas garantías de éxito. Los chicos ciegos aprenden música de forma ordinaria, memorizando también las piezas para su interpretación; la memoria de los ciegos suple con creces la dificultad de la pérdida de visión.

Retomando de nuevo la enseñanza de los sordomudos, en el *Tratado Teórico-Práctico para la enseñanza de la pronunciación* de Carlos Nebreda y López (1870) también se presentan los inventos existentes hasta el momento para compensar el déficit auditivo. Cataloga dichos materiales como medios auxiliares que ayudan al reconocimiento simbólico y sensorial de objetos y seres, como es el caso de las máquinas parlantes que emiten sonidos de animales, ya inventada en el siglo XVIII.

Presenta una serie de láminas sobre diferentes lenguajes de signos. Al final del libro, anexiona una máquina inventada por él que consiste en una caja con dos caras, accionadas por un cilindro que ayuda a pasar láminas ilustrativas de menor a mayor dificultad. Dicha máquina contiene un espejo para que el alumno compruebe la posición

labial y un pupitre con pizarra individual para que escriba lo aprendido como se muestra a continuación²⁰³.



La visión de Pedro de Alcántara García Navarro sobre la enseñanza de la Música en las escuelas especiales de sordomudos y ciegos, también tiene especial interés aunque lo trate de forma puntual. En 1879, en su obra *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo II, dedica un apartado a este tipo de escuelas, señalando el programa general, los métodos y procedimientos a seguir. Con respecto a la música, subraya el valor de la Música vocal e instrumental para las clases de ciegos. Reivindica la atención de este sector, ausente en los debates previos en las Cortes a la Ley de Instrucción Primaria en Abril y Mayo de 1878. Expone datos sobre el número de sordomudos y ciegos en España y presenta una serie de consideraciones a raíz de la visita a la Exposición Universal de París en 1878.

En sus reflexiones presenta la extraordinaria tarea pedagógica que está llevando a cabo el Colegio Nacional de sordomudos y Ciegos de España; nombra a Juan Manuel Ballesteros, actual director del Colegio, y al profesor Francisco Fernández Villabrille. En el siguiente texto, recogemos el dato de la existencia de un programa de música en

²⁰³ NEBRADA, Carlos, (1870): *Tratado Teórico-Práctico para la Enseñanza de la Pronunciación de los Sordo-Mudos*, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid.

sistema Braille, realizado por un profesor del Colegio, D. Gabriel Abreu.

"Desde los sistemas de caracteres convencionales y usuales en relieve, de Braille y Wait, los de Foncault en relieve con color ó sin él, ó sin relieve y con color, hasta el de caracteres comunes ejecutados, no ya con máquinas y punzones como los anteriores, sino con unas pautas y el lápiz, y de una manera sencilla, barata y á la vez de grandísimas aplicaciones, todas se practican en dicho Colegio con gran inteligencia y excelentes resultados. (...) En correspondencia con algunos de los sistemas de escritura mencionados, posee el Colegio una buena colección de libros y cuadernos de relieve, en caracteres convencionales y usuales, debida en su mayor parte á profesores del mismo establecimiento, y cuyo objeto es la enseñanza de las diversas materias que comprende el respectivo programa, la música inclusive"²⁰⁴.

En nota a pie de página, indica los libros y materiales elaborados por los profesores en las diferentes materias. Con respecto a la Música recoge lo siguiente: "Al profesor ciego de dicho Colegio D. Gabriel Abreu, se debe un *Sistema de escribir la música en puntos de relieve y un Sistema de notación*, destinado á sustituir la pizarra para los ciegos en el estudio de la armonía y composición"²⁰⁵.

En el contexto de la primacía de la Higiene escolar y del valor terapéutico del canto y de la música, también subraya cómo su práctica evita enfermedades, mejora los órganos de fonación, respiración y hábitos de salud; por estos años, la educación especial empieza a recibir un tratamiento diferenciado.

Por último, hemos encontrado en los Manuales de Pedagogía de dos autores: Santos²⁰⁶ y Fernández Jiménez²⁰⁷, alusiones a la enseñanza de niños sordomudos y ciegos. Ambos detallan los métodos y procedimientos más adecuados en los que aplican ejercicios relacionados con el sonido y la música. Los aspectos que consignan están en la misma línea de lo analizado hasta ahora. En la Facultad de

²⁰⁴ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo II, pp. 90-91.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 91.

²⁰⁶ Cfr. SANTOS, José María, (1884): *Curso Completo de Pedagogía*, (4^a edic.), Librería de Hernando, Madrid.

²⁰⁷ Cfr. FERNÁNDEZ-JIMENEZ, José, (1898): *Disertaciones de Pedagogía*, Imprenta La Región Andaluza, Córdoba.

Ciencias de la Educación de Córdoba hemos seguido encontrando documentación al respecto. Emilio González y Gómez escribe en 1909 *Breves apuntes sobre la Lectura y Escritura de Ciegos* (Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid) donde expone los métodos de enseñanza y el sistema Braille.

En 1906 se celebra la primera Asamblea Nacional para mejorar la formación de los sordomudos y ciegos en España; respecto a la enseñanza de la Música se levantaron algunas voces exigiendo un profesorado cualificado especialista de Música para impartir dicha materia en el Colegio Nacional, proponiendo incluso que los directores de los colegios especiales fuesen músicos o tuviesen conocimientos musicales, al menos durante dos años, antes de acceder a dicho cargo.

En síntesis, la recopilación de los documentos presentados, pone de manifiesto que el tema de la educación especial capta el interés de la sociedad y de los propios especialistas, ofreciendo una orientación pedagógica en consonancia con los avances educativos del siglo. De nuevo, la educación musical empieza a recibir un trato diferenciado, aunque se abre paso paulatinamente, especialmente en los sectores más desatendidos de la población.

9.5. La formación de los Maestros y la Música en los Manuales de Pedagogía

De forma similar a como se va desarrollando la enseñanza musical en las escuelas españolas, se va produciendo la incorporación de la Música en las Escuelas Normales; o dicho de otra manera, a medida que se va implantando la enseñanza de la Música en las Normales españolas se mejora considerablemente la calidad y cantidad de la enseñanza musical en las escuelas. El maestro va a ser la pieza clave, el eslabón que garantice y de continuidad a esta enseñanza para evitar que quede al arbitrio de su preparación.

La formación de los Maestros en España no recibe una atención específica hasta 1838, año en que se abrió en Madrid la Escuela Normal Central con el propósito de que los maestros instruidos en ella, pudieran a su vez convertirse en profesores de las Normales de Provincias. A partir de la Ley de 1838 se crean numerosas disposiciones para los maestros que sin duda están enmarcadas en el proceso de

renovación pedagógica que vive España; influenciada por lo que se hace en Europa y en Estados Unidos, se apuesta por la preparación y formación de los futuros profesores. Hasta 1853, la asignatura de Canto es de carácter voluntario en el examen para las oposiciones a Maestros de Párvulos. Con la Ley Moyano de 1857 se configura la formación inicial de la música en los estudios de magisterio bajo la supervisión del Conservatorio de Madrid. Lamentablemente, hasta 1881 no consta en lo Planes de Estudios de Escuela Normal la asignatura de Música ni el Canto con carácter obligatorio.

Con la reforma de Gamazo de 1898 (Real decreto de 23 de septiembre) se introduce la enseñanza de la Música en las Escuelas Superiores de ambos sexos potenciando la formación de determinadas áreas, entre ellas la Música, ya incluida en las Escuelas Normales Elementales. Aparece por primera vez con la denominación de Música y Canto asignándole la carga lectiva, profesorado que lo imparte y el modo de evaluación del alumnado, según se indica en los Arts. 21, 22, 24, 25, 26, 28, 39:

“Art. 21. En las Escuelas superiores de Maestro y Maestras se estudiará el grado elemental del Magisterio en las mismas condiciones que se estudian en las Escuelas elementales.

>El grado superior se estudiará en dos cursos académicos, y comprenderá las siguientes asignaturas en las Escuelas de Maestros:

>12.^a Música y Canto.

>Art. 22. Las asignaturas 1.^a, (...) y 12.^a se estudiarán cíclicamente en dos cursos académicos, dedicándolas *dos lecciones semanales de hora y media en cada curso*.

>Art. 24. En las Escuelas superiores de Maestros se distribuirán las enseñanzas de la manera siguiente:

>Los Profesores especiales tendrán á su cargo respectivamente la (...) y la Música y el Canto.

>Art. 25. En las Escuelas superiores de Maestras, el grado superior se estudiará también en dos cursos académicos.

>El programa de asignaturas será el mismo que en las Escuelas superiores de Maestros (...)

>Art. 26. Las asignaturas 1.^a (...) 12.^a (...) se estudiarán cíclicamente en dos cursos académicos, dedicando:

>Á la 1.^a (...) y 12.^a *dos lecciones semanales de una hora cada lección*.

>Art. 28. En las Escuelas superiores de Maestras se distribuirán las enseñanzas del modo siguiente:

>Los Profesores especiales de (...) y Música y Canto, *tendrán á su cargo respectivamente estas enseñanzas*.

>Art. 39. Los exámenes de asignaturas continuarán verificándose como actualmente se verifican hasta que se dicten disposiciones

especiales sobre el asunto; pero los *exámenes de (...) Música y Canto y (...) se verificarán contestando el alumno ó alumna á dos lecciones designadas por la suerte y en un ejercicio práctico, común para todos los examinandos, señalado por el Tribunal*²⁰⁸.

La Real Orden, publicada el 31 de mayo de 1902, dispuso la *obligatoriedad* de la Música en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras. El Decreto de 1905 unificó la titulación de Maestro bajo la denominación de Maestro de Primera Enseñanza. En este nuevo Plan de estudios de cuatro cursos, la Música y el Canto aparecen en los dos primeros años.

Con la introducción de la Música como asignatura obligatoria se aborda también el tema de la selección de un profesorado especializado. El Real Decreto de 18 de abril de 1900, aprueba la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, presidido por A. García Alix. Su sucesor, Romanones, amigo de Giner de los Ríos y de Cossío, continuó muchas de las medidas adoptadas por García Alix. En dicho Decreto, se establecen las *pruebas de selección* para acceder a las Escuelas Normales como profesores de Música en las que es necesario defender ante tribunal, la composición y armonización de dos canciones escolares, cantar y acompañar al piano una pieza de canto escolar y realización de un ejercicio escrito sobre la enseñanza de la música.

El ambiente cultural, político, literario y pedagógico que vive el país también afecta al profesorado. La prensa española se hace eco de todas las controversias. Durante los años 1860 a 1864 en el Diario de Córdoba -Sección editorial-, se vierten numerosos artículos sobre la función social y educativa del Maestro. En ellos se habla de la preparación profesional del docente, metodologías de enseñanza y desprestigio social en el que se ve envuelta su tarea (A. D. Nº 49).

Por todo ello, urge introducir reformas en las Escuelas Normales ampliando la cultura de los Maestros con la finalidad de que se adapten a las necesidades y a los tiempos. Se demanda la interacción de la teoría y la práctica -teniendo en cuenta los avances de las ciencias psicopedagógicas y antropológicas-, se subraya el carácter práctico de la

²⁰⁸ Real Decreto de 23 de Septiembre de 1898 que regula la organización de las Escuelas Normales, pp. 124-127.

educación para enseñar en consonancia y se pide que aumente el número de años de la carrera.

En consecuencia, se apunta hacia una formación de carácter práctico e intuitiva y se fomenta la realización de viajes científicos; iniciativas que los gobiernos deben secundar a pesar de que se constata la precariedad de recursos económicos y de apoyo social. En otros países europeos, las instituciones políticas y sociales se plantean nuevos modelos de formación para los Maestros. En la Biblioteca Municipal de Córdoba se registra el periódico *El Magisterio Español*, 10 de Mayo de 1875; el artículo denominado "*La enseñanza y los viajes*", deja constancia del estilo pedagógico que deben adquirir los maestros (A. D. N^o 50).

"El verdadero carácter de una buena enseñanza debe ser intuitivo y práctico. Nada auxilia tanto esta institución y esta práctica como los viajes. Los gobiernos pueden, sobre dicho punto, prestar eficaz auxilio á la instrucción de los pueblos acordando se hagan á su costa ciertos y determinados viajes de reconocida utilidad científica. De este modo se conseguiría que no fueran extrañas ciertas cosas á los encargados de enseñarlas y transmitir las. Los conocimientos serían de este modo más profundos, más completos, y la enseñanza más atractiva, vivificante y fructuosa. (...) La vista de lo real modifica considerablemente la creación de lo imaginario. El aspecto del país, sus principales curiosidades físicas, sus grandes establecimientos de industria y comercio, sus museos de artes, ciencias é historia etc., sujetos á una observación detenida, son de ventajosísimos efectos para la instrucción. (...) La visita de ciertos puntos por los Profesores reportaría un beneficio grande, más que para ellos, para el país en general. La introducción de los viajes en los programas de enseñanza acaso no tarde mucho, por su gran utilidad, en aceptarse por algunos Estados de Europa"²⁰⁹.

Los viajes científicos, es sólo una muestra de hacia donde apunta el deseo de cualificación del profesorado. El estudio intuitivo de las ciencias y de las artes ofrecen un nivel de instrucción que redundará directamente en la enseñanza de los niños.

También el tema de la formación de la mujer se recoge en la prensa de Córdoba. En el Diario de Córdoba de 1863 -Sección editorial-, una mujer que responde a las siglas C. L. desarrolla el tema de la formación intelectual de la mujer en las ciencias y en las artes con un elevado sentido crítico. Bajo el título "*Perfectibilidad de la muger por la*

²⁰⁹ *El Magisterio Español*, (1875): "*La enseñanza y los viajes*", (firmado por C.), Madrid (10 de Mayo).

educación”, reivindica la capacidad intelectual de la mujer para acceder a la educación y llegar a equipararse al hombre. Su discurso es tan actual que sorprende por la convicción de sus palabras (A. D. Nº 51).

En una de las Escuelas de Magisterio más antiguas como es la de Córdoba, actual Facultad de Ciencias de la Educación, hemos podido comprobar la dotación bibliográfica para el profesorado de este Centro durante el siglo XIX a pesar de los cambios de edificio, situaciones climatológicas y paso del tiempo.

En los fondos antiguos de la biblioteca, abundan Manuales de Pedagogía y Didáctica de esta época en los que se describen cada una de las áreas o ciencias a estudiar por los alumnos de la Escuela Normal Elemental, y posteriormente Superior, y Escuela Normal de Maestras. De esta Documentación, destacamos la obra de Pedro de Alcántara García Navarro que al ser cordobés, posiblemente se manejase como libros de texto para los alumnos y alumnas de esta Escuela Normal, así como los de Carderera; los de Avendaño se revisaron en la primera etapa del trabajo.

Queremos dejar constancia de un hecho. En la publicación reciente que ha realizado la Universidad de Córdoba sobre *Catálogo de Impresos de Ciencias Sociales*, se reseñan varios Manuales de Pedagogía para Maestros -algunos en ediciones diferentes a las nuestras-; sin embargo, los documentos que presentamos en la investigación se han consignado con antelación a la publicación de dicho Catálogo²¹⁰.

Mariano Carderera, profesor durante diez años en la Escuela Normal de Huesca y Barcelona, autor de numerosos trabajos didácticos y administrativos e Inspector de Primera Enseñanza, mantiene un contacto permanente con las escuelas españolas y las más notables de Europa a lo largo de veinte años. Se le ha catalogado como uno de los

²¹⁰ 4ª edición (1859) del *Curso Elemental de Pedagogía*, de Joaquín AVENDAÑO y Mariano CARDERERA: obra aprobada por el Gobierno para servir de texto en las Escuelas Normales Seminarios de Maestros del Reino, Madrid, (Imp. de Alejo de Vicente). Los Tomos I, II y V de Pedro de Alcántara GARCÍA (1879- 1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*, Madrid, (Imp. de Enrique Rubiños). Volúmenes que hemos manejado en nuestra investigación procedentes de diferente fondo: Biblioteca de la antigua Normal de Maestros de Córdoba, y en distintas ediciones. Cfr. *CATÁLOGO DE IMPRESOS DE CIENCIAS SOCIALES*, 2, pp. 279, 280.

mejores pedagogos del siglo XIX, distinguiéndose por su labor de modernización de la enseñanza escolar en nuestro país. Realizó numerosos viajes al extranjero. El conocimiento de las ideas y experiencias de Pestalozzi, Froebel, Gauthey y otros muchos pedagogos franceses, ingleses y alemanes, le llevaron a poner el acento en la educación Popular.

Realizó una importante tarea de divulgación, especialmente dirigida a la formación del profesorado. Su conocimiento de la realidad educativa y pedagógica de las Normales españolas, lo refleja en el Manual *Pedagogía Práctica*, Tomo I y II; en dicha obra hace un análisis de la situación y plantea la conveniencia de abordar los estudios pedagógicos en los que se armonice la teoría y la Práctica, se tenga en cuenta los libros y los Programas de los alumnos de Magisterio, revisando el propio funcionamiento de las Escuelas Normales. En ellos ofrece al maestro una guía y repertorio de ejercicios intuitivos que les faciliten la aplicación de los principios en todas las materias y grados de Primera enseñanza; también respecto al Canto y la Música.

Posteriormente, para dar un nuevo impulso a la formación de los maestros, ordena estas ideas pedagógicas con los aspectos más novedosos, sacando a la luz el Manual *Los Principios de educación y métodos de enseñanza*; libro que tuvo una gran acogida entre los maestros y obtuvo un premio en la Exposición Universal de París.

Pedro de Alcántara García Navarro, como ya hemos citado, es pedagogo cordobés y profesor de la Escuela Normal Central; constituye uno de los grandes impulsores de la educación orientando su labor hacia la formación del profesorado en la segunda mitad del siglo. Nacido en Córdoba, ingresa en la Escuela Elemental de Maestros de la ciudad en 1860 con excelentes calificaciones. En 1862 se traslada a Madrid y alterna el trabajo en la administración (Auxiliar agregado a la dirección General de Beneficencia), con actividades periodísticas y la realización de estudios en la Normal Central de Maestros en el Grado Superior, y como profesor normalista. Hombre liberal, afable y laborioso, dedica toda su vida al estudio y a la publicación científica. Sus trabajos en Revistas, Congresos y Círculos pedagógicos, se dirigen al campo de la educación y de la enseñanza (Popular), la formación del profesorado y en favor de la educación de la mujer.

Años después de su muerte, el Ayuntamiento de Córdoba, le nombra “hijo ilustre” en 1924 y dedica un colegio a su memoria. Asimismo, en enero de 1925, el Boletín de la Real Academia de Ciencias Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba, le dedica unas páginas bajo el título “*Un pedagogo cordobés: D. Pedro de Alcántara García*”, escrito, por el pedagogo Antonio Gil Muñiz. Curiosamente, la configuración de su nombre y apellidos, lleva a múltiples errores a nivel documental; unos lo catalogan como Alcántara y otros, con sus verdaderos Apellidos: García Navarro.

En la Biblioteca del Ayuntamiento de Córdoba se encuentran ocho libros del autor, firmados y con la siguiente dedicatoria “A la biblioteca del Ayuntamiento de Córdoba mi pueblo natal”. Algo más extensa y cálida es la dedicatoria que plasma en su obra magna *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza* a la Escuela Normal de Maestros de Córdoba: “Dedico este trabajo, en testimonio de la gratitud que le tengo por haber comenzado en ella mis estudios pedagógicos y despertándoseme en sus aulas la afición hacia los mismos, y como recuerdo cariñoso a la ciudad en que nací y a mis antiguos Maestros y condiscípulos”; original que no he tenido la suerte de manejar a pesar de existir numerosas ediciones de sus publicaciones en la Biblioteca de la Facultad.

Su obra magna es *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*; una serie de Manuales -nueve volúmenes-, que comienza a escribir a partir de 1879 en los que abarca la más ambiciosa tarea formativa de los Maestros y Maestras de España elaborados con rigor científico. Cada tomo responde a una temática específica donde relaciona la teoría con la práctica de la enseñanza; el conocimiento pedagógico de lo que se hace en España y en el resto de los países de Europa y Estados Unidos, le lleva a ofrecer datos estadísticos y realizar estudios comparativos.

En los diferentes Manuales presenta todo lo referente a métodos y sistemas de enseñanza, legislación, organización, planes de estudio, programas, niveles de enseñanza, educación popular, especial, Escuelas Normales y educación de la mujer como a continuación se indica:

- Tomo I *Concepto y Doctrina General de la Educación.* (1879)
- Tomo II. *De la Educación Popular.* (1879)
- Tomo III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psico-física.* (1880)
- Tomo IV *Estudio del niño y del desenvolvimiento del hombre.* (1881)

Tomo V *De la Educación Física.* (1882)

Tomo VI *La Educación Intelectual y los Métodos de Enseñanza.* (1886)

Los seis primeros volúmenes, forman parte de los Fondos antiguos de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, antigua Escuela Normal. Su obra magna está formada por nueve volúmenes, dato citado por el autor²¹¹.

En la mayoría de sus obras, hace referencia explícita a la enseñanza de la Música, el Canto o educación Artística, como denomina en numerosas ocasiones, presentando los métodos, procedimientos y programas referidos a los diferentes niveles de enseñanza así como a las Escuelas Normales, entrelazando la Teoría y la Práctica.

En el Tomo II (capítulos V y VI), analiza los aspectos relacionados con las Escuelas Normales: su papel dentro de la Escuela primaria, evolución y creación de las mismas en España y en los diferentes países, estudio de los programas y del sistema educativo español de forma comparativa con el resto de países europeos. Desarrolla también las Instituciones pedagógicas auxiliares que apoyan la labor pedagógica de las Escuelas Normales: *Concursos ó Certámenes Pedagógicos, Conferencias Pedagógicas, Bibliotecas Pedagógicas, Congresos ó Asambleas, Exposiciones, Museos y Asociaciones* como medios de formación y difusión pedagógica para los propios maestros.

La relación de publicaciones de este autor quedan reflejadas en una de las portadas de los Manuales *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza* –incorporadas en la investigación– como se aprecia en la siguiente reproducción.

²¹¹ *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, por D. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA.- Materias que comprende en cada uno de sus nueve tomos: I. *Concepto general de la Pedagogía y doctrina fundamental de la educación.*- II. *De la educación popular y las instituciones españolas y extranjeras de instrucción primaria.*- III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psicofísica* (primera parte de la *Antropología pedagógica*).- IV. *Estudio del niño y del desenvolvimiento del hombre.*- V. *De la educación física.*- VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza.*- VII. *La cultura de los sentimientos y la educación moral.*- VIII. *Organización pedagógica de las escuelas.*- IX. *Organización administrativa de las escuelas y Legislación escolar comparada.*- Todos los tomos, en 4^o y en rústica.- Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid. *Manual de Educación de Párvulos*, (1913, 4^a edic.) Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid, p. 328.

OBRAS DEL MISMO AUTOR.

- Tratado de Higiene escolar.**—*Guía teórico-práctica* para uso de los inspectores, maestros, juntas, arquitectos, médicos y cuantas personas intervienen en el régimen higiénico de las escuelas, construcción de locales y mobiliario y adquisición de material científico para las mismas. Edición ilustrada con grabados.—Madrid, librería de la Viuda de Hernando y C.^ª, 1886.—Un volumen en 4.^º español de VIII-285 páginas: 5 pesetas en rústica y 6 en tela.
- Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de Froebel.**—Obra premiada en concurso público é ilustrada con 33 láminas en cromolitografía.—Segunda edición notablemente reformada y aumentada.—Madrid, 1883. Un volumen en 4.^º español de XXII-355 páginas en buen papel y esmerada impresión: 7 y 8 pesetas en la librería de la Viuda de Hernando y C.^ª, editores.
- Nueva Moral práctica para uso de las escuelas primarias de niños y de niñas.**—Madrid, 1885. Un volumen en 8.^º español de 132 páginas: una peseta el ejemplar encartonado; 10 la docena, y 75 el 100, en la misma librería.
- Teoría y práctica de la educación y la enseñanza.**—*Curso completo y enciclopédico de Pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico.* Esta obra se publica por suscripción en cuadernos de 64 páginas á 0,50 pesetas uno. Van publicados los tomos siguientes:
I. *Concepto de la Pedagogía y doctrina general de la educación*; 250 páginas, 2,50 pesetas.—II. *De la educación popular*; 608 páginas, 5 pesetas.—III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psico-física* (primera parte de la *Antropología pedagógica*); 524 páginas, 5 pesetas.—IV. *Estudio del niño y del desenvolvimiento del hombre* (segunda y tercera partes de la misma ciencia); 424 páginas, 4 pesetas.—V. *De la educación física*; 608 páginas, 5 pesetas.—VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza*; 715 páginas, 6 pesetas.—Editores, Gras y C.^ª, plaza de Santa Bárbara, 2.
- Educación intuitiva y lecciones de cosas.**—Madrid, 1881. Gras y C.^ª, editores. Un volumen en 8.^º de XXX-270 páginas, 4 pesetas.
- Prolegómenos á la Antropología pedagógica.**—Madrid, 1880. Un folleto en 4.^º de 100 páginas, al precio de una peseta en la misma casa editorial y en las principales librerías.
- De las teorías modernas acerca de la educación física.**—Madrid, 1886. Un volumen (primero de la *Biblioteca de conocimientos útiles*) de 136 páginas: 60 céntimos de peseta el ejemplar en las principales librerías.
- Principios generales de literatura é historia de la literatura española.**—(En colaboración con D. MANUEL DE LA REVILLA.)—Tercera edición aumentada y completamente refundida. Dos tomos en 4.^º español de XII-529 y 782 páginas.—Madrid, librería de Iruvredra, Arenal, 6, 1884: 15 pesetas la obra.

Todas estas obras se hallan de venta en la librería de la Viuda de Hernando y C.^ª, en Madrid, y en la de Juan y Antonio Bastinos, en Barcelona.

El tema de la formación de la mujer es otra de sus inquietudes, también dirigida hacia la formación musical. Lo aborda como una de las cuestiones candentes que se debaten en los gobiernos y en el mundo intelectual de los países más avanzados, dada la influencia que está llamada a ejercer en la sociedad.

En cuanto a la **formación musical** de la mujer, da cuenta de las numerosas instituciones que se encargan de ello y ofrece un estudio comparativo. Recoge el dato del número de mujeres universitarias que estudian Medicina y Filosofía, y de las que ejercen trabajos, entre los que señala algunas relacionadas con la Música.

Entre las reformas que propone Pedro de Alcántara García para las Escuelas Normales de España incluye la asignatura de Música y Canto. El Programa debe abarcar conocimientos básicos del lenguaje musical, solfeo y canto, manejo de algún instrumento musical y aplicación práctica de todo ello para llevar a cabo las actividades musicales en las escuelas Primarias; incluye también la Gimnástica con los juegos y marchas propios de la pedagogía de Froebel de la que

forma parte el Canto; en el siguiente texto se recoge parte de lo expuesto:

“1) *Música y Canto*. Los elementos indispensables para que puedan dirigir los ejercicios de canto que tienen ó deben tener lugar en las escuelas primarias. El solfeo y el canto á una y varias voces, es lo menos que puede pedirse. Convendría que los alumnos se ejercitasen en algún instrumento como el piano, ó mejor, el armonium, que tanta aplicación puede tener en las escuelas, especialmente en las de párvulos. (...) Tales son las asignaturas que en nuestro concepto debe abrazar el programa de los estudios para Maestro elemental, dadas en la forma y con el sentido que hemos indicado y en tres cursos por lo ménos”²¹².

Junto a esta oferta formativa sistemática de la Música, y especialmente la que se ofrece en los Conservatorios, coexisten Escuelas y Academias que se abren a iniciativa de los profesores de Instituto, de las Escuelas Normales y de la Asociación para la enseñanza de la mujer. Entre ellas, García Navarro destaca la *Academia musical de Santa Cecilia* de Cádiz que funciona desde hace tiempo y a la que asisten alumnos de ambos sexos. En el curso 1874-1875 se establecen las asignaturas, ampliando las habituales, como nos dice en el siguiente texto:

“En Cádiz, funciona desde hace tiempo, la *Academia musical de Santa Cecilia*, (...) á la que asisten alumnos de ambos sexos, y en la que, á partir del curso 1874-75, se han establecido además de las clases de solfeo, piano y canto, las de teoría acústica de la música, historia universal, estética y teoría del arte é historia de la música, que no se hallan muy concurridas por señoritas y se deben á la iniciativa privada de algunos profesores de aquel Instituto asociados á otras personas ilustradas de la población”²¹³.

Entre las *Conferencias dominicales para la educación de la mujer* - llevadas a cabo por la “Asociación para la enseñanza de la mujer de Madrid”-, García Navarro da cuenta de la titulada *La música y la mujer* impartida por el ilustre compositor Don Francisco Asenjo Barbieri (sic).

Asimismo, refleja otros datos de interés. Entre las asignaturas que se cursan para obtener el Título de Institutriz (impartidas por profesores de Instituto, de la Escuela Normal Central y de la Universidad de Madrid) señala la de *Música de Piano* cuya profesora es Dña. María Landi, Maestra Superior con el título de Institutriz y arpista

²¹² Ibid., p. 166.

²¹³ Ibid., pp. 483-484.

del teatro Real. Los profesionales del mundo de las ciencias y de las letras, Notarios y Arquitectos apuestan por la formación de las mujeres. Entre ellos encontramos a Francisco Giner de los Ríos que imparte Antropología y a Pedro de Alcántara García que imparte Pedagogía según el sistema de Froebel, asignatura de la que es responsable en las Escuelas Centrales de Maestros y Maestras. Algunos datos se reflejan en el siguiente texto:

“Música de Piano. Profesora: doña María Landi, Maestra Superior con el título de Institutriz y arpista del teatro Real. (...) Todas estas enseñanzas son de lección semanal, excepto las tres últimas (Música, Dibujo y Francés) que son alternas. Las alumnas que no tengan aprobados los ejercicios para el título de Maestra superior, necesitan además de para optar al de Institutriz, probar hallarse suficientemente instruidas en lectura expresiva (...)”²¹⁴.

En la actualidad, existen numerosas investigaciones sobre la formación musical de la mujer en los Conservatorios, especialmente sobre el *Real Conservatorio Nacional* de Madrid, y aquellos que realzan su protagonismo como compositoras, intérpretes y profesoras en los diferentes niveles de enseñanza. También se investiga sobre las Escuelas Normales españolas y su papel en la formación de maestros y maestras. Curiosamente, a fecha de 2 de Junio de 2006, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, se defiende la Tesis: “Las escuelas normales de Córdoba. Dos instituciones al servicio de la formación de maestros y maestras (1842-1936)”, trabajo de investigación sobre un centro emblemático en el que se han formado numerosas generaciones a lo largo de su historia.

Las investigaciones llevadas a cabo en este campo desvelan numerosas claves de comprensión acerca de la realidad escolar. En la exposición de las teorías y prácticas de enseñanza, vertidas en los Manuales de esta etapa, se ven actualizados los nuevos enfoques educativos de la Música.

²¹⁴ Ibid., p. 488.

10. MÉTODOS DE ENSEÑANZA, PROGRAMAS Y MATERIALES DE MÚSICA EN LA ESCUELA ELEMENTAL

Con el término de enseñanza artística, profundamente innovador para este siglo, encontramos incluida la Música tal y como lo ponen de manifiesto las fuentes documentales de diferentes autores. En las obras de Pedro de Alcántara García Navarro, *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo V (1882) (A. D. N° 33) y Tomo VI (1886) (A. D. N° 37), siempre aparecen con este término. Sin embargo, la denominación que encontramos más frecuente en los programas escolares, es con el nombre de Música y Canto; así lo consigna Rafael Sánchez Cumplido (1864) en su libro *Manual de pedagogía, basado en el Conocimiento Fisiológico del Hombre* (A. D. N° 52); Mariano Carderera en *Pedagogía Práctica. Lecciones y Ejercicios para las Escuelas*, Tomo II (1875) (A. D. N° 39). En todos ellos, la Música y el Canto, van unidas generalmente al Dibujo o en la sección de Gimnástica, y en otros casos, en el apartado de fisiología e higiene.

Los Músicos de este período, están sensibilizados ante las demandas educativas que reclaman los pedagogos sobre el modo de enseñanza de la Música en las escuelas. Unos y otros, harán sus aportaciones desde la vertiente educativa por eso los presentamos conjuntamente, destacando los Métodos y procedimientos más novedosos incorporando también los Programas y materiales escolares.

A partir de los datos recabados, es un hecho que la expresión artística -Música y Canto-, están incluidas en la Enseñanza Elemental en la segunda mitad del siglo; los diferentes Programas de Música así lo ponen de manifiesto. Se aprecia que la Música y el Canto ocupan un lugar destacado a pesar de las deficiencias del sistema educativo; se ve la necesidad de incluirla en la escuela como un aspecto fundamental de la cultura (dado su carácter integrador); favorece el desarrollo de capacidades intelectuales, afectivas, estéticas, morales y cívicas. Abundando en estas ideas Pedro de Alcántara García Navarro en el Manual de *Educación Estética y Enseñanza Artística* (A. D. N° 53), dice lo siguiente:

“Las sociedades modernas, dando á esos hechos toda la importancia que entrañan, trabajan por introducir la Música en la escuela primaria

con varios fines, pero especialmente con el de servirse de ella como de un instrumento de cultura estética y moral. Si la escuela prepara para la vida y ejerce en toda ésta, y, por lo tanto en las costumbres públicas decisiva influencia, es obligado dar cabida entre sus medios de cultura á la Música”²¹⁵.

La apuesta por los valores integradores de la Música, la necesidad de su incorporación a los programas, el perfil de los objetivos que se plantean, la necesidad de maestros cualificados para impartir su enseñanza y la recogida de información sobre el tratamiento que recibe esta materia en otros países europeos, serán algunos de los aspectos que desarrollaremos a partir del análisis de las fuentes documentales.

10.1. Elementos que configuran la enseñanza artístico-musical escolar en los Tratados

Aunque hemos afirmado que la enseñanza de la Música y el Canto se practica en las escuelas Elementales de España, hemos de decir también que se vive desde la contradicción; constituye en sí una paradoja porque se formula como realidad y deseo ya que en muchas ocasiones se encuentra condicionada por la formación del maestro que imparte la materia o por el tipo de escuela, como se ha comentado en la contextualización histórico-pedagógica. El texto de Carderera (ya avanzada la segunda mitad del siglo) refleja esta situación. Existen programas, pero su práctica aún queda alejada en algunas escuelas.

“El canto, tan popularizado en otros países con grandísimo provecho de la educación popular, merece ciertamente especial atención. Debemos esforzarnos por introducirlo en nuestras escuelas; pero careciendo los maestros por punto general de la necesaria aptitud, preciso será prepararlos al efecto. Sabemos que personas de las mas competentes en la materia se ocupan en importantes trabajos con este objeto, consultando excelentes modelos que hemos tenido ocasión de ver y confiamos que no ha de hallarse desatendida por mucho tiempo esta enseñanza”²¹⁶.

²¹⁵ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, (1888): *La Educación Estética y la Enseñanza Artística en las Escuelas*, Librería de Juan y Antonio Bastinos, Barcelona, p. 153.

²¹⁶ CARDERERA, Mariano, *Pedagogía Práctica...*, Tomo II, p. 16.

El deseo de Carderera, también es compartido por García Navarro en 1878. Este autor señala que el Canto, junto con el Dibujo y la Gimnástica, además de figurar en todas las escuelas de Párvulos de España y de Europa, se imparte en las escuelas Primarias de Alemania, Austria-Hungría, Dinamarca, Bélgica, Suecia, Holanda, Suiza, Noruega, Rusia y los Estados Unidos de América. Aunque Francia la pone en marcha a partir de 1839 con el método de Wilhem, el autor consigna que Francia y España se preparan para incorporarla en sus escuelas; los vaivenes históricos y educativos también se producen en el país vecino.

En la obra de Pedro de Alcántara García *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo II (1879), dedicada a la *Educación Popular*, en el apartado del Canto, realiza unas observaciones clarificando el sentido pedagógico de las materias Gimnástica, *Canto* y Dibujo y su incorporación en los programas con respecto a las escuelas europeas (A. D. Nº 35).

Dichas indicaciones que transcribimos íntegramente por su relevancia tanto en el contenido como en la forma²¹⁷.

Para este autor queda suficientemente justificada la importancia de la Música y el Canto y su necesidad de aplicarla en la enseñanza Elemental. Los elementos que destaca, configuran a nuestro modo de entender, el perfil de la materia en determinadas escuelas españolas, como a continuación exponemos.

²¹⁷ “En cuanto al Canto, que también estableció en su escuela de Yverdon Pestalozzi, figura además de en las escuelas de párvulos de todas partes, en las primarias de Alemania, Austria-Hungría, Dinamarca, Bélgica, Suecia, Holanda, Suiza, Noruega, Rusia y los Estados Unidos de América: Francia se prepara á que también figure en las suyas, á lo cual debe presumirse que aspira nuestro Gobierno, á juzgar por una disposición de fecha reciente, que lo hace obligatorio para los alumnos de las Escuelas Normales Centrales de Maestros y de Maestras, en la primera de las cuales existía desde hace años, y fue suprimido á la vez que la Gimnástica. (...) Lo que hemos dicho acerca de estas tres materias no son más que indicaciones encaminadas á poner de relieve la necesidad de que figuren en el programa de las escuelas primarias; cuando de cada una tratemos particularmente en la Didáctica, hablaremos con más extensión respecto de su importancia y su valor pedagógico, al exponer el método que debe seguirse en su enseñanza, los procedimientos y las formas que requieren, el carácter que esa enseñanza debe tener, y las noticias sobre las obras, aparatos, etc. que deben consultarse y aplicarse”. GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educacion...*, Tomo II, p. 32.

1. Se subrayan los valores estéticos e integradores de la Música. Se aboga por una educación desde la Música que potencia la expresión artística y las capacidades imaginativas; huye del intelectualismo y de la rutina porque parte de un estilo de enseñanza lúdico y placentero. Todo ello le confiere un carácter formativo, necesario para el desarrollo integral del niño.

2. Se destacan los aspectos benefactores de la enseñanza artística: cultivo de la imaginación, de la belleza y eficacia educativa, como lo fue para los clásicos; para definirla incluye el término “imaginación”, concepto vanguardista para la educación de este siglo.

“En materia de *enseñanza artística* (...) hay que volver la vista a la antigüedad clásica y restaurar los buenos principios, desconocidos ó negados en la escuela primaria moderna, merced al influjo del intelectualismo y la rutina (...) esto aparte de que toda educación completa, que sea verdaderamente integral, es obligado cultivar la imaginación, el gusto y el sentimiento de lo bello, que desde un principio se hallan latentes en el niño, y que sólo pueden desenvolverse mediante la enseñanza que nos ocupa.

La influencia que ejercen el dibujo y la música, sobre el desenvolvimiento de los sentidos, el gusto en general, las costumbres y aún la disciplina de las clases y el desarrollo físico de los niños, muestra con toda evidencia la eficacia educativa de la enseñanza artística, que, por lo mismo, debe formar parte de los programas de todas las escuelas primarias en que se aspire á dar verdadera educación, una cultura integral, proporcionando á la vez al espíritu medios de procurarse placeres agradables y puros”²¹⁸.

3. Es una materia que favorece el desenvolvimiento de los sentidos y el desarrollo de capacidades y aptitudes porque contribuye a la facultad de sentir, percibir y expresar; elementos arraigados en la cultura de los sentidos que pervive desde los clásicos.

4. De ahí la necesidad de incorporar el programa de Música y el Canto en las escuelas como medio de educación y de instrucción, a través de las cuales se adquiere una educación completa y liberal. Pero todo ello, requiere la preparación de los Maestros; por este tiempo ya están en marcha los programas de Música en las Escuelas Normales. Pedro de Alcántara García Navarro expone la finalidad que se persigue

²¹⁸ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educacion...*, Tomo VI, p. 608.

al llevar la enseñanza artística a las escuelas Primarias; expresiones que evocan planteamientos similares en el currículo actual.

“(…) no se trata de formar artistas. (…) No se trata, pues, de hacer de los escolares músicos, ni arquitectos, ni literatos, ni pintores, sino de prepararles el gusto artístico, poniéndoles en condiciones de que puedan apreciar las bellezas del arte, al mismo tiempo que de manifestar y favorecer ciertas aptitudes”²¹⁹.

5. Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar, al incorporar la Música y el Canto en las escuelas, matizan el significado general. De su obra destacamos los siguientes objetivos:

- *Se pretende desarrollar las capacidades o cualidades artísticas.*
- *Aficionar a los niños a cantar, a sentir la necesidad de ello.*
- *Es necesario supeditar los elementos técnicos a la expresión del canto de forma natural.*
- *Desarrollar el canto yendo en consonancia con el carácter del texto y de la melodía.*
- *Desarrollar la voz, la dicción, el oído, el buen gusto de la belleza y del arte.*

Es decir, se pretende una educación musical a través del canto en la que los elementos técnicos del lenguaje musical queden supeditados a la comprensión y expresión del canto. Todo ello se lleva a cabo de una forma natural, sencilla y espontánea, animando a los maestros a que trabajen en esa dirección.

6. Para ello demanda un enfoque metodológico adecuado; es decir desde la perspectiva de los procedimientos intuitivos de Pestalozzi y Froebel. En dicha metodología se trabaja a partir del canto natural y de la imitación sonora de forma similar al proceso de asimilación que requiere el lenguaje. Entre sus propuestas metodológicas vuelve a señalar el juego, las marchas y el movimiento por la vinculación de la materia con la Gimnástica y la Fisiología a fin de dar atractivo y gusto al canto.

“Los ejercicios de Canto con los de carácter físico, como los juegos, marchas, evoluciones (…) siempre que los escolares sepan alguna canción, pueden llevar el compás (…) canciones cuya base los niños mezclan en varios de sus juegos. De este modo tendrán los ejercicios

²¹⁹ Ibid., p. 611.

físicos más atractivos y los escolares aprenderán el Canto con más gusto y de un modo casi insensible”²²⁰.

7. Para ello se necesitan maestros cualificados; aspecto que se repite reiteradamente. La falta de preparación del profesorado es una de las causas de su puesta en marcha desigual en las escuelas; por esta razón no se llegan a alcanzar las cotas deseadas en muchos lugares de la geografía española ya que la formación y cualidades del maestro son fundamentales. Todos los pedagogos insisten, y Pedro de Alcántara García Navarro de forma especial, en algunas cualidades específicas como “el tono de voz y las actitudes del maestro”.

En los debates pedagógicos de la época ya se plantea el tema de los “profesores especiales” para las escuelas Unitarias y Graduadas, equivalente al término especialista. Dentro del modelo Europeo existen dos tendencias: los Municipios de París con profesores especializados en Dibujo, *Música*, Trabajo manual, Gimnasia y Costura; en Bruselas, cada escuela imparte dichas enseñanzas en función de las características de su profesorado (según mayor o menor capacitación) aunque todos han recibido formación musical en sus Planes de estudios. En España, se sigue la segunda. En las Escuelas Normales imparte Música profesorado especializado.

Al sintetizar estos elementos, podemos afirmar que en el conjunto de los aspectos señalados se recogen el enfoque pedagógico de este período. A partir de aquí, se va a mostrar una enseñanza de la Música y el Canto, -de la enseñanza artística-, ciertamente bien perfilada, en la que se enmarcan directrices, programas y metodologías.

10.1.1. Métodos de enseñanza musical en la Primera Enseñanza

En el análisis documental realizado sobre esta etapa, existe abundante material en el que se ve reflejada la enseñanza musical más consolidada pero al mismo tiempo se detectan enfoques metodológicos anclados en la tradición. Algunos autores (ya aparecen los profesores especialistas de Música) han asimilado las propuestas metodológicas innovadoras procedentes de los métodos intuitivos y activos; otros por el contrario, entienden que la enseñanza de la Música se basa fundamentalmente en la repetición, en la enseñanza clásica del Solfeo y

²²⁰ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *La Educación Estética...*, p. 162.

del Lenguaje musical. En definitiva, conviven planteamientos metodológicos diferentes.

Una de las orientaciones metodológicas de la enseñanza musical se inclina claramente hacia la educación de los sentidos, el movimiento y el juego, siguiendo la línea pedagógica de Comenio, Pestalozzi, Froebel y Pablo Montesino, en los que se inspira Pedro de Alcántara García Navarro, y en menor grado, también la profesora Matilde del Real. Sin embargo, en España, no existe una sistematización metodológica clara sobre las enseñanzas musicales. Los enfoques didácticos que ofrecen los pedagogos de este tiempo para el resto de las materias escolares se extienden igualmente hacia la enseñanza de la Música y el Canto aunque muy pocos docentes acierten con una metodología adecuada para las edades infantiles. Ante esta disyuntiva, de nuevo destaca la figura de García Navarro que aporta elementos renovadores.

En términos generales, podemos afirmar que los pedagogos de esta etapa se plantean una enseñanza de la Música y del Canto activa, que parte de los sentidos, del movimiento y a través de ella se cultivan las diferentes facultades humanas. Mariano Carderera (que apuesta en parte por estos procedimientos, aunque no se lanza a una práctica absolutamente innovadora) propone *sencillas nociones de canto*, ejercicios cortos y variados, lecciones sensibles, actividad y movimiento como señala en el siguiente texto:

“En cuanto á la forma, pueden compendiarse todas las reglas en los siguientes términos: ejercicios cortos, variados y repetidos con frecuencia; lecciones sensibles, animadas por la palabra del maestro; actividad, movimiento, vida y alegría (...) las materias de más aplicación en la vida (...) el estudio de los objetos familiares al niño suministran abundantes materiales (...). Sencillas nociones de canto y los ejercicios elementales de gimnástica para regularizar los movimientos del cuerpo, completan el cuadro de estos primeros estudios, con los cuales se cultivan todas las facultades”²²¹.

Otros autores, entienden que la música forma parte de la vida del niño por lo que su aprendizaje debe ser natural como lo es en su esencia las primeras manifestaciones sonoras infantiles: gorjea, habla, entona, llegando así al canto. Siguiendo un proceso similar al lenguaje y al aprendizaje de la lengua materna (concepto también implícito en las

²²¹ CARDERERA, Mariano, *Pedagogía Práctica...*, Tomo II, pp. 8, 9, 10.

nuevas metodologías de la Música); el niño aprende a través de la escucha y de la imitación. Por ello, la educación del oído y el empleo articulado de la palabra serán dos recursos esenciales para el aprendizaje musical. La repetición constituye la forma de enseñanza.

Ambos procesos, marcan la línea divisoria de las diferentes metodologías que iremos presentando a lo largo del capítulo. Desde nuestro enfoque personal, defendemos metodologías renovadoras que plantean una enseñanza de la música procesual, sencilla, comprensiva, realizada a través de la estimulación sensorial, del juego y del movimiento; en este proceso, la repetición es necesaria pero no como único procedimiento de enseñanza.

◆ **Métodos de aprendizaje musical basados en la repetición y en la escucha. Mariano Carderera y Santiago Arnal**

El posicionamiento de pedagogos y músicos hacia metodologías repetitivas dirigidas exclusivamente hacia el aprendizaje de canciones (línea que se sigue manteniendo en años posteriores), y hacia la teoría de la Música, confirman la existencia de métodos de enseñanza basados en la práctica del Solfeo sin otro tipo de recursos pedagógicos. En el capítulo donde se desarrollan los Programas escolares se apreciarán las diferencias con más claridad.

De forma esquemática podemos decir que el proceso seguido para la enseñanza de la Música y el Canto en la Enseñanza Elemental desde dicha metodología sigue los siguientes pasos:

- Estudio de la teoría y práctica solfística.
- Aprendizaje de los cantos de memoria o al oído.
- Repetición de los cantos frase por frase.
- Empleo de la palabra y la lectura como medio expresivo de la voz y desarrollo del oído.

Mariano Carderera, en el *Manual de Pedagogía Práctica* (1875) aborda la enseñanza del Canto en las escuelas Elementales y sugiere una metodología en consonancia con las propuestas presentadas como queda reflejado en el siguiente texto:

“El canto en el primer período de la escuela se halla al alcance de todos. Como se habla antes de saber leer, se canta también antes de aprender música. Trátese de cantos de memoria ó al oído. Elegida la letra, el maestro la hace aprender, frase por frase, ó palabra por palabra, explicando el sentido de la misma, entonándola por sí mismo ó dejando á los niños nuevos en la escuela que imiten y acompañen á los antiguos. Basta esto como lo demuestra el ejemplo de las escuelas de párvulos y muchas de las elementales”²²².

En la pedagogía del momento, se da una importancia vital al lenguaje, a la pronunciación y a la lectura; se relaciona el aprendizaje del idioma con la música, por ello, la buena pronunciación y la lectura son medios que ayudan a la educación del oído; metodología que subraya Carderera.

“La lectura contribuye también á la educación del oído, que no consiste solo en discernir los sonidos, sino en apreciar los tonos, la expresión y las infinitas inflexiones de que es susceptible la voz. La delicadeza del oído influye notablemente en la buena pronunciación, así como la pronunciación contribuye al desarrollo del oído (...) y principalmente el canto, que tiene lugar en ciertos actos de la escuela, y más aun la música”²²³.

Siendo significativos los enfoques metodológicos de este autor, no se ve desarrollada una práctica musical que oriente los pasos en una dirección completa.

Continuando la línea metodológica solfística, encontramos en *Santiago Arnal*, profesor de música de la Escuela Normal de Pamplona, director y maestro de una escuela pública de Tudela, que aporta un método de enseñanza de la Música en el que se refleja un modelo rígido centrado en la teoría y práctica del solfeo. Se denomina *Tratado Elemental de Música teórico-práctico para uso escolar* (1874); el subrayado de las palabras “elemental” y “en forma de diálogo” aportan una visión clara de a quién va dirigido y el método escolar de enseñanza. Manual localizado en la Biblioteca Nacional (A. D. N° 54).

Aunque recopila en su obra los contenidos de la materia a nivel escolar “conforme á las prescripciones pedagógicas, esto es, sirviéndonos en su desarrollo de la mayor sencillez y claridad para la mejor inteligencia de las

²²² Ibid., p. 16.

²²³ Ibid., p. 87.

nacientes dotes de los niños"²²⁴, la metodología se dirige hacia el aprendizaje cognitivo de la Música (en forma dialogada al uso) y hacia la práctica solfística de los elementos musicales con escasas orientaciones didácticas. El Manual de enseñanza, presenta en su conjunto, ciertas características pedagógicas: estilo expositivo sencillo y gradual de los contenidos, aclaraciones del autor e incorporación de ejercicios prácticos; sin embargo, se aprecia un modelo alejado de la enseñanza intuitiva. Las palabras del autor ratifican nuestra tesis:

"La 1^a. que trata de la teoría general del arte, consta de seis capítulos distribuidos en 20 lecciones bajo la forma dialogada, como la más propia para obtener en la enseñanza prontos y eficaces resultados, y en ellas hemos intercalado cuantos ejemplos prácticos nos han parecido convenientes para la mejor comprensión de la materia. Además, nos hemos servido de multitud de notas por vía de aclaración y complemento en las que en algunas, encontrarán nuestros compañeros profesores indicado el procedimiento para la enseñanza de este arte.

En la 2^a. parte, reservada á practicar lo explicado en la primera, exponemos en primer lugar la entonación de los intervalos por medio de una sucesión progresiva de ejercicios desde los intervalos de 2^a hasta los de 8^a, intercalando una melodía en cada uno de ellos (...). A continuación hemos colocado una serie de melodías en dificultad progresiva dando á conocer los valores más esenciales que en la música se emplean en combinación con los accidentes, adornos (...) formando un metodito práctico, sencillo y compendiado (...). De estas melodías pueden servirse los profesores para el canto coral ó en masa, sustituyendo el nombre de las notas por una letra alusiva á los deberes y obligaciones de los niños, que es el fin á que principalmente se destina el canto en nuestras escuelas"²²⁵.

La metodología dialogada o interrogativa (tal y como se concibe en la época) junto con las sencillas aclaraciones del autor y ejemplos, ponen de manifiesto el deseo de ayudar a la comprensión del contenido musical. Asimismo, las observaciones prácticas de la segunda parte, relativas a la práctica solfística de los elementos teóricos, no hacen sino reforzar nuestro planteamiento ya que carece de orientación didáctica. Algunas de sus páginas confirman el análisis:

"Lección 13^a. Tonos (1) y modos
¿Qué acepción reciben comúnmente las escalas?"

²²⁴ ARNAL, Santiago, (1874): *Tratado Elemental de Música, Teórico-Práctico, dispuesto en forma de diálogo para mayor facilidad de los que se dedican a su estudio*, Imprenta y Librería de Joaquín Lorda, Pamplona, p. 1.

²²⁵ *Ibid.*, p. 1.

Se les dá el nombre de *tonos* y á la primera nota de la escala se la llama *tónica*.

¿De dónde toma el nombre el tono?

De la tónica.

¿Qué signos pueden servir de tónica?

Cualquiera de los siete signos musicales, sea natural ó alterado, puede servir de tónica para formar sobre él una escala.

¿Qué se entiende por *modo*?

El orden de colocacion que han de guardar los dos semitonos de que consta la escala diatónica. (...)

(1) La palabra *tono* tiene en música varias aplicaciones. La hemos visto empleada para determinar los intervalos compuestos de dos semitonos, y en otras ocasiones dá á conocer la afinacion más ó ménos elevada de un instrumento ó de la voz. La acepción más importante de esta palabra es la que indica una escala compuesta de tonos ó semitonos, ó diatónica, y en este sentido la empleamos en la presente lección²²⁶.

Teoría excesiva para el nivel escolar al que se dirige y práctica del solfeo en la que sólo apunta hacia el cambio de notación por algún texto apropiado para los niños; orientaciones insuficientes que denotan una metodología clásica.

◆ *Métodos sensoriales, motrices y lúdicos en Matilde del Real y Mijares, y Pedro de Alcántara García Navarro*

Contrastando con los planteamientos anteriores, encontramos en la aportación de Matilde del Real y Mijares *La Escuela de Niñas*, y en la extensa obra de Pedro de Alcántara García Navarro, metodologías más acordes con las nuevas orientaciones pedagógicas, en las que se da primacía a la práctica sobre la teoría y se incorporan los procedimientos intuitivos de Pestalozzi y Froebel. Pedro de Alcántara García Navarro, asume las orientaciones de Pablo Montesino y de las escuelas francesas, especialmente la de Mme. Carpentier (sic), perfilando una enseñanza lúdica y sensorial; una enseñanza vital que huye de la rutina, animando a los maestros a que tengan en cuenta tales orientaciones. Matilde del Real no es tan explícita pero participa de dicha filosofía educativa. Por estas razones, presentamos a ambos autores desarrollando sus ideas.

Matilde del Real y Mijares, en el manual *La Escuela de Niñas* (1890) ofrece un planteamiento metodológico (Capítulo XIV) menos desarrollado, pero válido al estar inspirado en la pedagogía sensorial-intuitiva de Froebel. Posicionada en la concepción del profesor

²²⁶ Ibid., p. 19.

especialista, sugiere un itinerario de la enseñanza del Canto para las Escuelas Elementales de niñas, integral y global, basado en la educación estética, en el movimiento, en el juego, sin elementos técnicos y como vínculo de educación social. Como otras autoras y autores, secunda las orientaciones del especialista francés M. Dupaigne.

Comienza desglosando una serie de argumentos sobre la materia que en sí son objetivos de enseñanza; expone la metodología y el repertorio escolar.

La enseñanza del Canto que debe ser obligatoria, es importante porque:

1. Es la mejor gimnasia que existe para los pulmones y los órganos vocales.
2. La Música es el arte más universal, elevado y hermoso que más contribuye a desarrollar los sentimientos estéticos.
3. Es lazo de unión al asociarse para formar coros y orfeones.
4. Es la diversión más culta y civilizadora, y el mejor descanso.
5. La música en la escuela, además de ser el principal elemento de educación estética, es la alegría, el orden, la animación y una verdadera necesidad de los niños²²⁷.

Afirma, que la enseñanza de la Música se realiza a través del Canto. Las niñas deben cantar en las Escuelas porque si no se convierten, en lo que denomina -escuelas *mudas*-; desarrollando esta actividad la enseñanza se hace atractiva. Insiste, que el canto como el lenguaje, debe aprenderse de oído, cantando por imitación y no mediante reglas musicales. Las canciones deben ser sencillas, breves, relacionadas con el mundo infantil, de ámbito adecuado, texto unido a la música y que conlleven movimiento. El repertorio, cuidado y seleccionado, debe abarcar himnos patrióticos, canciones sobre las tareas del campo, trabajos escolares y juegos infantiles. Sus palabras recogen estas ideas.

“Las canciones destinadas á las Escuelas deben ser sencillas, fáciles de aprender, de un gusto perfecto y de poca extensión. (...)”

²²⁷ Cfr. DEL REAL y MIJARES, Matilde, (1890): *La Escuela de Niñas*, Librería de la Viuda de Hernando y C^a, Madrid.

La letra debe estar en armonía con la música, y ser sencilla y al alcance de las discípulas, pero no insulsa y sin sentimiento ni belleza ninguna, como suelen ser las que ordinariamente se dedican á este objeto.

Muchos pedagogos opinan que mejor que componer música ex profeso para los niños, deben escogerse trozos de los mejores autores clásicos y contemporáneos, y componer para ellos letras sencillas aprender y comprender. (...)

El canto en la infancia debe aprenderse como el lenguaje, de oído y no mediante reglas y leyes musicales. La profesora hará que las niñas escuchen la música de la melodía ó canción que van á aprender, y luego las hará cantarla, procurando que la midan y afinen bien. (...)

Los cánticos escolares deben consistir en himnos patrióticos, en canciones acerca de las labores y tareas del campo, de los trabajos escolares y de los juegos infantiles²²⁸.

Diseña un *plan de actuación*, cuidado y seleccionado que gira en torno a la:

- Audición de fragmentos de obras maestras, siempre que sean sencillas.
- Adaptación de algunas letras apropiadas para las canciones.
- Composición de música expresamente para la escuela.

Le asigna una carga *horaria* que se ajusta a las recomendaciones oficiales: lecciones de canto dos o tres veces a la semana.

Formula unos *objetivos*, que coinciden con los expresados por los pedagogos del siglo.

- Desarrollar los pulmones y los órganos vocales.
- Desarrollar el oído y el gusto artístico.
- Educar el sentimiento.

“La música, en particular el canto, debe formar parte del programa de toda Escuela, y es hasta un recreo y un descanso después de un ejercicio que, como las labores, por ejemplo, exija la quietud y el silencio. Podrán escogerse para esto trozos de las obras maestras musicales, siempre que sean sencillos y que se puedan tomar fácilmente al oído, y se adaptará á ellos alguna letra apropiada y que diga algo á las niñas. También se puede componer música expresamente para la Escuela; (...) el alimento estético, como el moral y el intelectual, que se propine á las niñas, ha de ser de lo más escogido. (...)

²²⁸ Ibid., pp. 229-230.

El canto debe formar parte de la educación de las niñas. Por lo menos dos ó tres veces á la semana tendrán lección de canto, acompañadas y dirigidas por un verdadero profesor de Música.

El objeto de esta enseñanza es desarrollar los pulmones y los órganos vocales; dirigir el oído y el gusto artístico y educar el sentimiento”²²⁹.

En el planteamiento educativo que formula la autora se constata una línea de trabajo en consonancia con la pedagogía de Froebel, no en vano es una parvulista modelo de los Jardines de la Infancia.

Cerramos este punto, dejando constancia de un juego musical, tomado de la metodología froebeliana, que la autora incorpora en el Apéndice final de su libro -la canción “El malvís fugitivo”-. En este canto se describe la historia de un pajarillo que los niños representan con movimiento a la par que la interpretan musicalmente. El poema es de Ventura Ruiz Aguilera y lo musicaliza Pilar Contreras. La canción se analizará en el apartado de los materiales escolares.

En la obra de *Pedro de Alcántara García Navarro*, se recoge un itinerario de la enseñanza musical y del Canto tan amplio que hemos tenido que sintetizar. En los diferentes Manuales desarrolla el área de Música y de la enseñanza artística enunciando una metodología y procedimientos coincidentes con los hasta ahora presentados, aunque expresados con numerosos matices. Respecto al planteamiento educativo de esta materia en el siguiente texto expone el proceso adecuado:

“Han de dar preferencia á la práctica sobre la teoría, de la que no enseñarán á los niños más que lo absolutamente preciso para que la primera sea fructuosa y no quede estacionada dentro de los límites del mero rutinarismo. Ahorrar á los niños, como dice el programa de las escuelas francesas, las dificultades teóricas, disponerlos para que emitan con claridad sonidos y para que manejen la voz, observen los matices de ella y adquieran una pronunciación clara y correcta, a lo que necesitan atender con preferencia los maestros. (...) También en esta materia tienen aplicación los procedimientos intuitivos de Pestalozzi cuando decía que puesto que el niño aprende á hablar sin saber leer, debe aprender á cantar antes de conocer los signos musicales; el niño habla porque oye hablar; por lo mismo, cantará porque oiga cantar”²³⁰.

²²⁹ Ibid., pp. 73; 100.

²³⁰ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *La Educación Estética...*, p. 160.

En consonancia con dichas orientaciones, propone una metodología de la enseñanza artística basada en:

- La educación de los sentidos: desarrollo del oído y de la voz.
- Actividad motriz.
- Actividades lúdicas.

En su obra *Teoría y Práctica de la Educación y Enseñanza*, Tomo VI, García Navarro dedica un capítulo a las enseñanzas artísticas en general y a la Música en particular, apostando por un enfoque renovador desde el pensamiento de Froebel; aprendizaje natural que se adquiere en los primeros años de vida. En su metodología plasma dichas ideas como se constata en el siguiente texto:

“A que el canto se haya introducido en las escuelas primarias contribuye, (...) la inclinación que los niños muestran a favor de él, y, en general, de la música, desde muy pequeños. <Un instinto muy general, dice Froebel, lleva al niño á imitar los cantos que oye, y una madre atenta é inteligente no descuidará esta aptitud. (...) El niño muestra por la primera manifestación del arte del canto, igual inclinación espontánea que por la palabra>. <La música, dice por su parte Mlle. Chalamet, tiene el don de calmar á los niños al mismo tiempo que de impulsarles á la actividad. (...) El niño ama la música; cantar le hace feliz y es para él una necesidad natural, como la de saltar y correr>”²³¹.

Sin embargo, este autor evoluciona en su pensamiento en estos años. Continúa con los enfoques pedagógicos de Froebel pero propone una metodología más acorde con la enseñanza Elemental; implica la conjunción de nuevos elementos pedagógicos a partir de las siguientes claves:

- Metodología basada en la educación de los sentidos.
- La Gimnástica y la Música-Canto desarrollan la higiene escolar.
- Actividades lúdicas, placenteras que eviten la fatiga y el cansancio.
- Alternancia y variedad de actividades con períodos de reposo y descanso.
- La Música-Canto refuerza los órganos de fonación y respiración.
- La estructura de la materia repercute en los Horarios y distribución del tiempo.

²³¹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo VI, p. 629.

Al igual que en la primera etapa, los pedagogos e higienistas del siglo, apuestan por la educación de los sentidos (oído) desde la conjunción de higiene-medicina-educación, siempre vinculados a la Gimnástica, al Canto y al lenguaje; aspecto que se subraya en los diferentes Tratados y Manuales de la época. Sánchez Cumplido en su *Manual de Pedagogía* profundiza sobre los aspectos científicos de la Anatomía y Fisiología de los sentidos: “sentido del oído, anatomía, fisiología, acústica del sonido”, hablando también de la “Higiene de la inteligencia” como se denomina en el Congreso de Ginebra (A. D. N^o 52).

Siguiendo dicha línea, Pedro de Alcántara García llama al oído el sentido de la inteligencia. Plantea una metodología de la Gimnástica y de la Música con aplicaciones prácticas que incluye la higiene y el canto escolar y desarrolla las facultades perceptivas, sensoriales y físicas. Se orienta hacia la actividad, la espontaneidad y la sensibilidad del niño; ello implica un trabajo lúdico, placentero y apropiado a sus capacidades. Indica que la práctica del canto, además de desarrollar las capacidades estéticas, es un excelente ejercicio de salud para los órganos de fonación y de la respiración, y tiene numerosas aplicaciones como valor educativo. Así lo pone de manifiesto en el siguiente texto; la palabra entre paréntesis pertenece a la cita.

“Entre los medios que pueden emplearse (...) en toda clase de escuelas (...) es el Canto, que a la vez que medio de educación estética y de cultura de la voz y el oído, es una especie de gimnástica de los órganos respiratorios y vocales (...) notándose los primeros efectos de semejante ejercicios en la laringe, esto es, en las cuerdas vocales y músculos intrínsecos de la misma, y luego en la respiración, tan íntimamente ligada con la producción del sonido y de la palabra. Coadyuva también á desenvolver y fortificar el pecho, –como señala M. Rousselot- y (colabora) a la expansión”²³².

1. El primer procedimiento pedagógico que destaca *Pedro de Alcántara García Navarro* es el desarrollo del *sentido auditivo*; el papel que juega la educación de los sentidos, especialmente el oído, es esencial en su metodología. Afirma que la educación del oído, se halla íntimamente ligado al desarrollo de las capacidades intelectuales. La primera información, las primeras ideas, se deben a los sentidos; son

²³² GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo V, p. 143.

como los primeros operarios que suministran los materiales para la elaboración del conocimiento.

Fundamenta su tesis en Rousseau quien afirma que los sentidos no solo nos aportan imágenes sino también ideas; los sentidos son la base, los instrumentos, las ventanas -como llamó Cicerón- que nos ponen en relación con el mundo exterior; de ahí la importancia y la necesidad de cultivarlos y desarrollarlos en la escuela para dar una educación completa. Abundando en estas ideas, se sustenta en el *método intuitivo* de Pestalozzi y Froebel, que más que Rousseau, y el mismo Comenio en el siglo XVII, han aportado numerosos elementos pedagógicos en favor de la cultura de los sentidos y cuyos procesos de aprendizaje se basan en la percepción y expresión de esas observaciones. Hace referencia a una cita de Pestalozzi y alude al método de los *Jardines de la infancia* de Froebel para reforzar la importancia de las sensaciones y de la educación de los sentidos en la escuela Primaria.

"Según Pestalozzi, <la observación es la base absoluta de todo conocimiento, y, por lo tanto, el primer objeto de la educación debe ser enseñar al niño á observar concienzudamente, y el segundo, enseñarle á expresar con exactitud los resultados de sus observaciones>. (...) Continuator Froebel de esta dirección pedagógica, tan fecunda en resultados, y á la que tanto deben la escuela primaria y la educación moderna"²³³.

Siguiendo esta línea, también cita a Mad. Pape-Carpantier, quien indica que es necesario preparar al *receptor* desde la *delicadeza del oído*. El desarrollo de la cultura del *tacto*, es también esencial para compensar otros sentidos, como se viene aplicando en las escuelas de sordomudos y ciegos.

Respecto al oído, García Navarro llega a decir que es *el más estético*, *el más espiritual* de todos los sentidos. De él se ha dicho "que es por excelencia el sentido de la inteligencia" por las relaciones que tiene la palabra con la Música. De nuevo toma la cita de Mad. Pape-Carpantier para desmitificar la creencia de que el niño no puede cantar; afirma que el niño puede cantar de forma natural por imitación, siempre y cuando no tenga afectado el oído por alguna causa física o

²³³ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo VI, pp. 53-54.

genética, y cuando el entorno familiar y escolar lo potencie. Sobre esta tesis se basan las nuevas orientaciones didácticas de la enseñanza musical.

"<La influencia de la educación sobre el sentido del oído -dice Mad. Pape-Carpantier- es de la mayor evidencia, y todo el mundo puede observar que en las familias cuyos niños no oyen nunca cantar, crecen éstos sin ni siquiera *saber si poseen una voz*; mientras que en las familias donde se canta, los niños más pequeños cantan también por imitación. (...) La ineptitud para el canto es, pues, el resultado de la falta de cultura del oído>"²³⁴.

Al introducir la necesidad de una educación adecuada, propone un proceso de aprendizaje de máxima actualidad para el desarrollo auditivo en la escuela; los currícula contemporáneos siguen una planificación similar.

- Partir de la percepción de las cualidades del sonido, tonalidad y timbre apreciando sus matices y regularidad.
- Discriminar los ruidos del exterior.
- Apreciar la distancia de los sonidos en función de su intensidad.
- Hábito de escucha y atención para apreciar los sonidos.
- Localizar objetos y materiales por su sonido; las personas por su voz; el carácter de los pasos.

Nos llama poderosamente la atención el modo de secuenciar tales contenidos perceptivo-auditivos ya que coinciden absolutamente con los planteamientos metodológicos de Murray Schafer (Canadá, 1933). En la segunda mitad del siglo XX inicia una metodología de aprendizaje musical basada en la discriminación y creación sonora con patrones provenientes del entorno acústico. Para este autor, el ruido, el silencio, el empleo de la voz y del lenguaje son elementos de formación musical. Según afirma (coincidiendo con los filósofos y pedagogos del siglo XIX) el hábito de usar los *sentidos* para explorar el entorno es lo que caracteriza el pensamiento de los griegos como recoge en la cita de Aristóteles. Pedro de Alcántara García, trabaja con sus alumnos secuencias didácticas y ejercicios similares respecto al desarrollo de capacidades auditivas y expresivas, a los que propone Murray Schafer en el siguiente texto:

²³⁴ En GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo VI, pp. 69-70.

"Los filósofos griegos estaban extremadamente interesados en el sonido, y su interés no era meramente especulativo sino empírico. Ellos *escuchaban*. Testimonio de esto son las siguientes preguntas que propone Aristóteles en su libro de Problemas:

¿Por qué los sonidos son más audibles por la noche?

¿Por qué resuenan más las casas recién revocadas?

¿Por qué el agua fría vertida desde una jarra produce un sonido más estridente que el agua caliente vertida desde la misma jarra?

¿Por qué se escucha menos al bostezar?"²³⁵.

Entre los muchos ejercicios que propone Schafer (a partir de la música atonal) se encuentra el de la percepción y discriminación de pasos efectuados por distintas personas, en situaciones diferentes y con distintos tipos de materiales de zapatos; ejercicio que toma de la profesora de Música brasileña *Marisa Fonterrada*, tratado de forma creativa por Murray Schafer. Pedro de Alcántara García, presenta una actividad similar (recogida de la metodología froebeliana) que anexionamos en el siguiente texto; nos sorprende extraordinariamente, la localización de una propuesta de trabajo tan coincidente con las corrientes actuales, tanto en el planteamiento como en la forma.

"Debe asegurar la regularidad de las percepciones, relativas á la cualidad, la intensidad, el volumen, la tonalidad y el timbre del sonido. Al efecto, es preciso comenzar por hacer que aprenda el niño á apreciar las diversas cualidades de los sonidos, á distinguir los ruidos del exterior, á juzgar de su distancia por la intensidad de ellos, etc., procurándole al mismo tiempo buenos hábitos y á escuchar con atención para oír bien en todas las circunstancias. (...) Hacer que el niño distinga por los sonidos, objetos variados y de diferentes materias, la posición de los objetos que los producen, las personas por la voz, las diferentes clases de sonidos. Por ejemplo los que indica CALKIMS (Manual sobre los procedimientos froebelianos para la cultura de los sentidos, pp. 15 y 16) para *distinguir objetos por su sonido-la posición de los objetos por el sonido-sonidos agudos, suaves, sordos y duros, las personas por la voz y los pasos*"²³⁶.

Esta excelente metodología, orientada hacia la percepción auditiva, abarca la discriminación de todo tipo de sonidos: sonidos, ruidos que provienen del exterior, sonidos de cualidad musical, producción sonora de los objetos y de los diferentes materiales. La metodología que se practica desde la *gimnástica* del oído aboga por este

²³⁵ MURRAY SCHAFER, Robert (1994): *Hacia una Educación Sonora. 101 Ejercicios de Audición y Producción Sonora*, Pedagogías Musicales Abiertas, Buenos Aires (Argentina), p. 96.

²³⁶ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo VI, p. 70.

tipo de discriminación sonora así como por el empleo de la palabra, de la voz, de la práctica del canto y de la música en general. También se incluyen las actividades que se derivan de la higiene de este sentido: correcta emisión de la voz, respiración y articulación; procedimientos que también se reflejan en las actuales metodologías de enseñanza musical.

"Para la cultura de este sentido, se han dispuesto ejercicios especiales que constituyen la *gimnástica* del oído, (...) los ejercicios de *lectura* en alta voz, y especialmente los de *lectura expresiva*, son también un excelente medio de educación del oído, que en la escuela, mejor que en ninguna otra parte, pueden utilizarse con evidente resultado. Por último, el *canto* y, en general, la *música*, es el instrumento por excelencia de la educación del oído, como es un poderoso medio de cultura general, por lo que cada día tiene más cabida en el cuadro de los ejercicios escolares, (...) además de los preceptos higiénicos que en el tomo V aconsejamos"²³⁷.

Como consecuencia lógica, insiste en la necesidad de cuidar y atender la voz para evitar malformaciones y trastornos del lenguaje, derivadas unas veces, por la falta de atención del alumnado y otras, por el mal uso que se hace de la palabra; con todo ello, pretende compensar las deficiencias que se producen en este campo. Anima también a desarrollar el sentido de la *vista, del tacto y del olfato* así como a disfrutar del arte con todos los sentidos y destaca las relaciones que guardan entre sí, especialmente en la educación de los sordomudos y ciegos.

2. *El movimiento y los Juegos en la enseñanza musical* es otra línea metodológica que propone García Navarro para la escuela Elemental; la conjunción de ambas ayuda a preparar el Canto y la Música. Afirma que el juego, el movimiento, las exploraciones sonoras, vocales y el sentido del ritmo forman parte del conocimiento intelectual y físico del niño. Plantea, junto a los medios propios, otros *medios auxiliares* como procedimientos válidos para el desarrollo de esta materia en las escuelas. Así, el *juego*, las *recreaciones* son una especie de *gimnástica higiénica* que ponen en relación diversas áreas de conocimiento, especialmente la Música y el Canto.

Destaca el valor pedagógico de los juegos (orientados y libres) como verdaderos ejercicios gimnásticos. Recomienda a los maestros que no prescindan del juego en la escuela, que se impliquen con los

²³⁷ Ibid., pp. 70-71.

alumnos “sobre todo del juego libre, en que todo el mundo juega, alumnos y maestros”, dado el carácter de expresión natural que adopta el niño en esta actividad; de otra parte, ofrece una clasificación de los juegos infantiles, tomados del doctor Fonssagrives, demandando que se integren en los programas escolares.

La referencia a este autor, también la hemos encontrado en la reciente Catalogación de Documentos del siglo XIX, ubicados en el Colegio Mayor Lucio Anneo Séneca de Córdoba, referido a la terapéutica desde el punto de vista fisiológico y médico (1877)²³⁸. La clasificación de los juegos que ofrece Jean Baptiste Fonssagrives (1823-1884) es la que García Navarro recoge en el siguiente texto:

“1º Juegos que favorecen el desenvolvimiento y la armonía de los músculos.

2º Juegos que desarrollan la agilidad y la destreza.

3º Juegos que sirven á la flexibilidad y la gracia de actitudes.

4º Juegos que interesan á la educación de los sentidos, y

5º Juegos que ejercitan las diversas facultades del espíritu”²³⁹.

Para descubrir aplicaciones musicales, analizaremos cada uno de los juegos (que según indica el autor practican niños y niñas) presentando una selección de aquellos que tienen su correspondencia con la enseñanza de la Música y el Canto; en ellos, encontramos analogías con las propuestas didácticas actuales. Desde la Metodología Dalcroze (1903) se descubren referencias claras a la enseñanza del ritmo y a la música en general; en los juegos de este autor se incorporan las marchas, carreras, saltos, ejercicios físicos y juegos imaginativos. Aunque algunos de estos elementos se han reflejado en las escuelas de Párvulos, Pedro de Alcántara García Navarro realiza nuevas propuestas para la enseñanza Elemental, por esta razón seleccionamos los siguientes:

1º.- Juegos que tienen su base en los pasos de locomoción tales como la marcha, la carrera, el salto (realizados a mayor o menor velocidad) que contribuyen también al equilibrio corporal y muscular tales como: *los Vecinos, el Escondite, el Lobo y la Majada, las cuatro esquinas, Moros y Cristianos, el juego del aro, a pie cojito, de los zancos, el de nombres*

²³⁸ Cfr. CATÁLOGO DE IMPRESOS de *Ciencias de la Vida, 1, Op. Cit.*, p. 68.

²³⁹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educación...*, Tomo V, p. 131.

mágicos. La implicación de los movimientos señalados (enmarcados en juegos imaginativos) desarrollan la actividad física natural del niño. Trasladándonos a la metodología J. Dalcroze, descubrimos estrategias similares; en sus juegos imaginativos intervienen personajes, animales, situaciones de personajes diversos y escenas familiares.

2º.- Juegos de agilidad -fijos o móviles- en los que se busca la rapidez. De todos ellos sobresale el juego de la *comba* que promueve la agilidad de movimientos. El autor señala la combinación de variantes como: modificar la rotación de la cuerda hacia delante, hacia atrás, con saltos o con los brazos cruzados sobre el pecho en el momento del salto –juego llamado *Cruz de Malta*-. Según el autor, es el juego que las niñas realizan con más gusto y en el que se retan a dar vueltas y saltos sin cesar.

3º.- Entre los de flexibilidad y destreza presenta los siguientes: la *cometa*, *las gracias*, *de pelota* y *el globo* (pelota grande) que son de gran atractivo para los niños. En este apartado incluye la *danza*, que según el autor, es igualmente válida para las niñas como para los niños; danzas alegres provenientes del patrimonio cultural que acompañan las canciones y rondas infantiles de forma espontánea y natural. El valor pedagógico de la danza lo destaca como un elemento que ya incluía Platón y ha continuado en la historia. La palabra “domeñar” pertenece a la cita.

"La danza científica acompasada, sometida á reglas, tiene su valor en la educación de las niñas, y aún añadiríamos que en la de los niños. (...) Vemos en este ejercicio un procedimiento de higiene, un medio de domeñar los músculos y de rectificar las actitudes, sin hablar de los atractivos que ofrece más tarde, razones suficientes para enseñar el baile á los niños. Así lo pensaba Platón, que quería que se enseñase en su República. (...) Más lo que es posible retener y lo que quedará, son esas danzas alegres que se saben sin haberlas aprendido; danzas que son dirigidas por los alegres coros de los viejos estribillos, tan caros al corazón, y las rondas de los niños en que la voz y los piés se entregan á cual más al placer, por lo cual se repiten cien veces"²⁴⁰.

Haciendo la correspondiente analogía sobre el valor educativo del movimiento y especialmente de la danza en el currículum actual de Primaria encontramos algunas coincidencias. El movimiento natural del niño le lleva a imitar danzas de su entorno próximo, juega moviéndose

²⁴⁰ Ibid., pp. 135-136.

en las canciones de corro o aprendiendo nuevos pasos y danzas. El trabajo musical desde la perspectiva del movimiento y la danza refuerzan los aspectos rítmico-musicales, estéticos, lúdicos y formativos.

4º.- Juegos para el desarrollo de los sentidos de la vista y del oído como instrumentos de educación. Según destaca Pedro de Alcántara García -recogiendo el pensamiento del fisiólogo alemán Meckel-, los sentidos son los puentes entre nosotros y el mundo exterior. Propone como juguete sensorial el *Caleb de Dickens* para mejorar la vista y el oído; subraya la idea de no realizar juego que no sea educativo.

5º.- Juegos, por último, que favorecen la *memoria y la imaginación* como *retener un número de frases o de palabras y repetirlas, Primera o Última sílaba, Palabras prohibidas, Charadas, de adivinanzas, de las comparaciones, de los por qué*s. Pedro de Alcántara García Navarro afirma que dichos juegos son de gran atractivo para los niños y a su vez, evitan la voz regañona del maestro cuando se emplea en un juego gratificante. La recogida de información de tales juegos, no son más que la recopilación de los que se dan en la cultura social del momento.

Dentro de este apartado, encontramos conexiones pedagógicas con los métodos matrices de principios del siglo XX, especialmente en Orff que utiliza la palabra (hablada o entonada) vinculándola al ritmo musical. Los juegos rítmicos basados en el lenguaje de las palabras, rimas, adivinanzas, trabalenguas, palabras mágicas, palabras prohibidas -como señala García Navarro- constituyen una fuente de aprendizaje musical a través del ritmo, desarrollan la memoria y son de gran atractivo para los niños; una batería de juegos que tienen su paralelismo en las propuestas metodológicas actuales.

La recogida de tales planteamientos en Pedro de Alcántara García Navarro, supone encontrar nuevas líneas de trabajo. Este autor destaca la importancia del juego junto a las actividades del Canto porque tienen un valor de ejercicio físico y motriz que favorecen aprendizajes más atractivos para los niños y llegan a ello de forma natural. Consecuentemente, los ejercicios físicos, las recreaciones, los juegos y descansos (dentro o fuera del aula), el canto combinado con las marchas y en sí mismo, la lectura expresiva junto con el desarrollo de

los sentidos, constituyen, según afirma, el modo de proceder en el área artística de la escuela Elemental²⁴¹.

A modo de síntesis ofrecemos el recorrido metodológico que describe Pedro de Alcántara García Navarro cuando desarrolla el Canto y la Música en las escuelas Elementales. Señala una serie de elementos básicos que consideramos tienen vigencia para la enseñanza actual de la música en nuestras escuelas. En todo ello se refleja una metodología que integra los aspectos pedagógicos ya señalados.

La importancia de sus palabras merecen ser recogidas en su totalidad. En el Manual *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo VI, presenta los fines que debe cumplir la enseñanza del Canto y de la Música, y el método que deben seguir los niños desde que entran en la escuela. En los siguientes apartados ofrecemos su pensamiento al respecto.

Según el autor, la enseñanza de la Música y Canto debe contribuir *a la realización de los siguientes fines*:

"a) A desenvolver el gusto, y, en general, las facultades estéticas, por lo mucho que predispone, excitando la sensibilidad, para la contemplación y comprensión de la belleza estética. La imaginación y los bellos sentimientos, en cuya cultura estriba principalmente la educación estética. (...) No se olvide que la música, ó meramente el canto, es el elemento más importante con que cuentan hoy las escuelas para la educación estética.

b) Excitando y depurando de este modo los sentimientos, la música ejerce una gran influencia en la cultura moral. Con tal sentido debe aprovecharse también en las escuelas.

c) A educar el oído y á formar el timbre de voz, debe encaminarse también el canto en las escuelas, toda vez que á ambos fines responde por su propia naturaleza. Cantando es como mejor se educa dicho sentido y se aprende á modular los sonidos.

d) El canto constituye, no sólo un elemento de cultura de la voz y del oído, sino también una gimnástica de los órganos respiratorios y vocales (...)

e) El canto debe considerarse también como un excelente medio de orden. (...) Sirve, además, para ritmar y sostener los movimientos combinados que constituyen las marchas y los ejercicios de carácter gimnástico. (...)

Si la música ó el canto puede prestar tan útiles servicios á la cultura de los niños en las escuelas primarias, la razón natural, el sentido

²⁴¹ Ibid., p. 147.

común, dice que es un absurdo prescindir en ellas de su precioso concurso, y que es obligado hacerle el lugar que le corresponde en los programas escolares"²⁴².

En función de ello, muestra el proceso metodológico: *veamos ahora el método que debe seguirse en las escuelas primarias*. En sus propuestas metodológicas, Pedro de Alcántara García Navarro tiene en cuenta los enfoques y procedimientos ya enunciados; pone especial énfasis en la práctica del Canto como medio para adquirir los conocimientos musicales primando la práctica sobre la teoría. De forma esquemática presentamos los siguientes pasos ya que en la cita se explicitan ampliamente:

1. Ejercicios de entonación.
2. Cantar por imitación y audición.
3. Conocer los signos musicales gradualmente.
4. Fijar la entonación y la medida.
5. Cantar a unísono y de forma coral.

“Se empezará por ejercicios de *entonación*, esto es, enseñando al niño á que por la mera audición aprenda á cantar canciones sencillas, es decir, oyéndolas cantar y cantándolas. Después de repetidos ejercicios de esta clase -en lo que mirará principalmente á educar la voz y el oído y á favorecer el desarrollo de los órganos vocales y de la respiración- vendrá la teoría, que al principio deberá limitarse al conocimiento de los signos de la escala musical, contentándose con que el niño aprenda el nombre y el sonido de las notas, que sepa leerlas. Insistiendo en ambas clases de ejercicios, que se llevarán paralelamente, dando preferencia á los primeros (...) se atenderá (...) especialmente á fijar la entonación y las medidas, (...) lo que se les enseñará prácticamente, así como á hacer las pausas. Luego puede ampliarse (...) con las combinaciones de las notas de la escala en terceras, cuartas, sexta, etc, y con la teoría del pentagrama, para que los niños aprendan bien el lugar en que en él deben colocarse las notas, lo cual deberán hacer por sí, con lo que se les ejercitará en la escritura musical (...) en combinación con canciones apropiadas, (...) combinadas con la letra (...). Claro es que el canto ha de revestir el carácter de coral en todas las escuelas, debiendo ser para los niños más pequeños al unísono, y pudiendo ampliarse para los mayores con el de dos voces”²⁴³.

²⁴² GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría de la Educacion...*, Tomo VI, pp. 630-631.

²⁴³ *Ibid.*, p. 633.

Asimismo, destaca el valor de los ejercicios de la *palabra* ya que tienen los mismos beneficios que los atribuidos al canto, de la misma manera que insiste sobre la actividad corporal.

“La palabra bien articulada, la lectura en alta voz y sobre todo la lectura expresiva, (...) los ejercicios de recitación (...) ayudan a la cultura corporal de los niños, á la enseñanza de la lectura (...) y al canto”²⁴⁴.

Finalmente, anima al maestro a combinar los elementos metodológicos adecuadamente para que los niños realicen tareas escolares atractivas: combinar *los ejercicios de canto con los de carácter físico, como los juegos, marchas y evoluciones*, así los niños aprenderán el canto con más gusto y de un modo natural. Este es el enfoque de un gran pedagogo que ha trabajado por elevar el papel de la Música y el Canto en las escuelas.

Como queda reflejado, Pedro de Alcántara García Navarro, apuesta por una metodología activa donde los elementos del lenguaje musical se van integrando a medida que el alumno avanza y madura. En la actualidad, los métodos musicales pretenden recuperar el valor lúdico, motriz, sensorial, perceptivo y afectivo-expresivo de la Música a través del canto y de las canciones infantiles como ya señalara Pedro de Alcántara García Navarro en esta etapa. Estos datos nos permiten afirmar que en España existen antecedentes de metodologías que emplean elementos nuevos aplicados a la enseñanza de la música.

10.2. La Música y el Canto en los Programas escolares

Como ya se ha puesto de manifiesto, a pesar de estar integrada la Música y el Canto en las escuelas Elementales en estos años, los Programas no tienen un tratamiento similar al resto de Materias; la diversidad de escuelas y la desigual formación del profesorado limitan la educación del alumnado en las áreas específicas. En los documentos manejados se aprecia esta diversidad. Algunos autores no le dan la importancia necesaria y otros apuestan denodadamente por ella; unos presentan propuestas concretas y sistematizan su enseñanza con Programas adecuados y otros no hacen alusión a ella. Esta situación

²⁴⁴ Ibid., p. 144.

queda patente en la legislación vigente ya que dentro del marco legal, cada maestro y escuela puede organizar su propio plan de trabajo.

Sin embargo, podemos afirmar, en términos generales, que los pedagogos de esta etapa apuestan por una incorporación del Canto y de la Música en las escuelas. Mientras Mariano Carderera aboga por ella -aunque la incluye dentro de las Enseñanzas no obligatorias-, Pedro de Alcántara García Navarro y Agustín Ríos serán quienes aporten los aspectos pedagógicos más ilustrativos de este tiempo al ser personas muy implicadas en el buen funcionamiento y progreso de las escuelas españolas.

A través de las fuentes documentales, presentamos una relación de Programas en los que se aprecian un tratamiento de la Música y el Canto a nivel escolar con enfoques metodológicos y propuestas de Horarios diferentes.

10.2.1. Referencias a los Programas de Música en España

Uno de los autores que apuesta parcialmente por la educación artística es Mariano Carderera. En su libro *Pedagogía Práctica*, Tomo I, deja reflejado la extensión de la Primera Enseñanza y las Materias que la integran relegando la Música Vocal al primer grado, dentro de las Enseñanzas no obligatorias. Al desarrollo de dicha materia le dedica el Capítulo de la Sección V de su Manual destacando su importancia como se aprecia en el siguiente texto:

“El canto y la gimnástica que esparcen y elevan el ánimo á la vez que contribuyen, particularmente esta última, á robustecer el cuerpo, caben muy bien hasta en el primer grado de la enseñanza, porque lejos de embarazar la marcha de los estudios esenciales en los cortos momentos que debieran robarles, aumentarían las fuerzas para continuarlos luego con mas ardor”²⁴⁵.

Pero sin duda, el autor que apuesta de una manera clara y decidida por esta materia es el pedagogo Pedro de Alcántara García Navarro. En sus diversas obras da una visión de la primacía del Canto y de la Música en las Escuelas, programa que comprende y datos sobre el tratamiento de la Música en los programas de los países europeos. En

²⁴⁵ CARDERERA, Mariano, *Pedagogía Práctica...*, Tomo I, p. 29.

su obra *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo II, el autor manifiesta su desencanto por el retraso que llevan ésta y otras materias.

A través de las fuentes documentales podemos descubrir que la Música y el Canto forman parte de los Programas educativos de España en las últimas décadas del siglo XIX. Los diferentes modelos recogidos ponen de manifiesto la diversidad de tendencias metodológico-musicales con las que se convive en esta etapa. Los programas responden a tipologías de enseñanzas diversas: memorísticas, intuitivas y sensoriales, que incluyen también el Solfeo y la práctica de los elementos del lenguaje musical; en todos ellos, aparece el Canto como medio para adquirir la práctica musical variando según el modelo de enseñanza.

Como sugiere Carderera en su obra *Pedagogía Práctica*, en la Primera Enseñanza, el Programa señalado en la Ley de 1835 (que abarca las materias fundamentales) no entra la enseñanza de la Música, al igual que en la Ley de 1857; sin embargo con la Ley de 1868 se establece la obligatoriedad de los ejercicios de Canto en todas las escuelas hasta en las aldeas. El Programa que establece la Ley de 1872 es más ambicioso; se introduce en algunas Escuelas Normales y se asemeja a los realizados en las escuelas extranjeras de Europa sin que se prevean, según el autor, medios para llevarla a cabo.

Ante el caos de prescripciones y de no cumplimiento, llama la atención el interés del profesorado por salvar tales escollos. La diversidad de autores y programas ilustran esta situación. Santiago Arnal, presenta un Programa de Música y Canto más técnico; Agustín Ríus y Pedro de Alcántara García Navarro, conocedores del Método de Froebel, serán los que incorporen los elementos pedagógicos sensoriales y motrices en las últimas décadas del siglo.

10.2.2. Programa de Santiago Arnal (1874)

En la obra de Santiago Arnal *Tratado Elemental de Música Teórico-Práctico dispuesto en forma de diálogo para uso de las Escuelas* (1874) aparece un programa de Música válido para la escuela Elemental; manual de instrucción en su parte teórica y práctica en el que se presenta un extenso programa desarrollado, difícilmente abarcable por la complejidad de los elementos técnicos (A. D. N^o 54).

El índice de la obra, permite reconocer los límites del programa coincidiendo con un documento posterior que el mismo autor refleja en un artículo de prensa dirigido a los Maestros. Aunque en el *Tratado Elemental* no organiza los contenidos por cursos, se aprecia una estructura similar. En el Prólogo de la obra, sintetiza las ideas que por esos años circulan por España: necesidad de incorporar la formación musical en las escuelas por los beneficios personales y sociales que comporta, se practica en todos los países europeos, y trayectoria legislativa para su obligatoriedad.

Los contenidos, teórico-prácticos se ven reflejados en el Índice del libro, el cual reproducimos, aunque también se anexiona en el Apéndice documental.

—32—

INDICE

PRIMERA PARTE.

	FÓLIOS.
CAPÍTULO I.—Preliminares.	
De la música y de sus principales elementos	1
CAPÍTULO II.—Elementos inherentes á la notación musical.	
De las cuerdas y notas	2
Claves	4
De la entonación	5
CAPÍTULO III.—Duración de los sonidos.	
Del compás	7
Figuras musicales: su valor en el compás	8
Del punto y doble punto	10
Valor de las figuras en los compases agrupados por guarismos	11
De los aires ó movimientos	13
Descripción y uso del metrónomo	15
CAPÍTULO IV.—De las alteraciones.	
Sostenido, bessel y bescudo	16
Escalas artificiales	17
Tonos y medios	19
CAPÍTULO V.—Signos de expresión y acentos en la música.	
Del ligado y staccato	21
Del trazo, acento y grupo acentual	23
De las apoyaturas, mordentes y grupetos	24
Del trazo, cabecera y fermata	25
Intensidad y acentuación de los sonidos	26
CAPÍTULO VI.—Signos accesorios en la música.	
De las abreviaturas	28
De la repetición de frases	29
SEGUNDA PARTE.	
Observaciones importantes relativas á la forma y modo en que se ha de ejecutar el estudio práctico	30
Ligeras noticias prácticas	31



Abundando en la información sobre Programas de Música, elaborados por Santiago Arnal, hemos localizado en la Biblioteca Municipal de Córdoba, un artículo de 1875 escrito en una de las

Secciones del Boletín *El Magisterio Español*, titulado “*Enseñanza de la Música. Límites que debiera tener el estudio de la música en las escuelas y su clasificación*”; periódico de Instrucción Pública N^o 478. Está dirigido a los profesores y en él analiza la situación de la enseñanza musical en las Escuelas Elementales de España, ofreciendo al profesorado el Programa y algunas directrices (A. D. N^o 55).

Santiago Arnal, vuelca en el artículo algunos contenidos recogidos en el *Tratado elemental de música teórico-práctico* (1874). Convencido de la importancia de la inclusión de la Música en la enseñanza Elemental e Instrucción Popular, publica varios trabajos en periódicos profesionales *La música en las escuelas* y *La música como medio educativo* para concienciar a los maestros y al Ministro de Fomento de la situación que atraviesa la enseñanza escolar de la Música, ofreciendo unas reflexiones y concreciones teórico-prácticas sobre la materia.

En el Artículo que presentamos “*Enseñanza de la Música*”, señala el carácter elemental y los contenidos que deben comprender dicha enseñanza en la escuela: lectura musical y canto elemental (a unos niveles básicos) como consta en la legislación de otros países y en la formación del profesorado de primera enseñanza en España. Presenta un programa estructurado y secuenciado en cinco períodos que corresponden a los cinco grados de la enseñanza Elemental.

"Conforme con el carácter que ha de tener la enseñanza primaria, el estudio de la música en las escuelas debe concretarse á la parte más elemental. No se trata de convertir las aulas en colegios de música ni cosa que le parezca: esta enseñanza al entrar en combinación con las demás materias del programa, cumple su propósito con abrazar el primer grado de estudios que comprende el conocimiento de las principales combinaciones de la música, ó sea, la lectura musical y el canto elemental. Así consta en las demás naciones que la tienen establecida como obligatoria desde hace muchos años por lo que á los aspirantes al Profesorado de primera enseñanza, la ley no les exige más que la instrucción en el solfeo y elementos generales con aplicación al canto"²⁴⁶.

La finalidad que pretende, no es convertir las aulas en escuelas de Música sino ofrecer unas herramientas básicas para niños y profesores. Se propone marcar los límites de la Teoría y la Práctica

²⁴⁶ ARNAL, Santiago, (1875): “*Enseñanza de la Música. Límites que debiera tener el estudio de la Música en las Escuelas y su clasificación*”, Boletín El Magisterio Español, Madrid, 30 de Julio.

musical para que el Maestro tenga una orientación clara y deja para otro momento la exposición de los procedimientos especiales que la materia requiere para hacer más fácil su comprensión; no obstante señala las siguientes indicaciones apostando por la conjunción de un *todo graduado y progresivo*.

a) En el primer período se hará conocer a los niños los *elementos inherentes á la notación musical*, dando primacía a la discriminación de los *sonidos* y conocimiento de las *notas en el pentagrama*. Con respecto a las claves, propone trabajar con la *clave de sol*; ve innecesario practicar las restantes claves en la escuela.

b) El segundo período debe abarcar lo concerniente a la *duración de los sonidos, el compás, intervalos y aires*. Para la práctica pone el énfasis en la entonación de los elementos aprendidos.

c) El último período está reservado a los "signos accesorios" de la música, es decir a las *abreviaturas y repeticiones*. Finalmente recomienda que se presenten los elementos constitutivos de la música: melodía, ritmo y armonía para que los alumnos relacionen los contenidos aprendidos con los elementos prácticos y aprecien las combinaciones sonoras de este arte.

"Resumiendo lo expuesto, vamos á trazar el programa de esta asignatura con la división de los periodos que dejamos señalados indicando en cada uno la parte teórica y práctica que le corresponde á fin de formar un *todo graduado y progresivo* que ponga de manifiesto el verdadero límite de esta enseñanza"²⁴⁷.

Con estas orientaciones da paso a la exposición del Programa. Al final del artículo, realiza de nuevo unas observaciones prácticas sobre el estudio de los elementos musicales: que se realicen gradualmente y se combinen de forma elemental para facilitar el trabajo de los alumnos. Con respecto al Canto, recomienda la vocalización de los ejercicios y lecciones con sus letras correspondientes. El Programa que ofrece queda de la siguiente manera:

"PRIMER PERÍODO.
ELEMENTOS INHERENTES Á LA ENTONACIÓN MUSICAL

TERCER PERÍODO.
ALTERACIONES.

²⁴⁷ Ibid.

Teoría.

Apreciación de los sonidos.
Conocimiento de las notas.
Pentagrama.
Claves en general.
Notación en la clave de sol.

Teoría.

Definición de las alteraciones.
Clasificación de las mismas.
Escalas artificiales.
Tonos y modos.

Práctica.

Entonación de la escala natural.
Apreciación de los intervalos y de las distancias de tonos y semitonos de la misma.

Práctica.

Continuación de la entonación de los Intervalos combinando los valores de las figuras.
Ejercicios con alteraciones accidentales.
Formación de escalas artificiales en todos los Tonos. Lectura y entonación de las mismas.

SEGUNDO PERÍODO.
DURACIÓN DE LOS SONIDOS.

Teoría.

Compás.-Sus clases más comunes.
Figuras musicales.
Valor de las mismas en el compasillo.
Valor de las figuras en los compases expresados por guarismos.
Aires ó movimientos.
Metrónomo.

CUARTO PERÍODO.
SIGNOS DE EXPRESIÓN Y ADORNO.

Teoría.

Ligadura y síncopa.
Tresillo, seisillo y grupo anormal.
Apoyaturas, mordentes y grupetos.
Trino, calderón y fermata.
Intensidad y acentuación de los sonidos.

Práctica.

Manera de marcar los tiempos con exactitud.
Entonación de la escala en diferentes valores con sujeción al compasillo.
Entonación de los intervalos.

Práctica.

Práctica de los signos explicados en ejercicios de valoración de las figuras.
Solfeo de semicorcheas.
Id. de esas figuras combinadas con otras.

QUINTO PERÍODO.

Teoría.

Conocimiento de las abreviaturas más comunes que se emplean en la música.
Notación de la clave de *fa* en cuarta línea.
Principales elementos de la música.
Melodía.-Su división.
Armonía.-Diferencia entre esta y ritmo.

Práctica.

Solfeo de fusas y semi-fusas combinadas con otras figuras.
Solfeo de melodías escritas en diferentes tonos con abreviaturas y repeticiones.
Práctica de la clave de *fa* en cuarta línea.
Cantos á dos y tres voces"²⁴⁸.

²⁴⁸ Ibid.

Haciendo un breve análisis sobre el contenido y estructura del programa podemos constatar un enfoque pedagógico más técnico que didáctico, a pesar del subrayado procesual que indica el autor; nos permitimos analizar críticamente dicho programa esgrimiendo las siguientes razones:

1. La distribución de los contenidos, aunque es correcta, parece excesivamente amplia para abarcarlos en el período de la escuela Elemental.
2. A pesar de que la materia se organiza en Teoría y Práctica, se detecta una práctica basada exclusivamente en el Solfeo de los elementos musicales.
3. En los aspectos pedagógicos: procedimientos y estrategias a seguir, no se traslucen metodologías intuitivas o sensoriales (ya aplicadas en esta época) a pesar de que el autor hace mención de ello indicando que se expondrá en otro momento; dato que no hemos podido verificar.
4. La propuesta del programa de música parece estar más orientado hacia los alumnos de la Escuela Normal que hacia la escuela Elemental. Quizá se pone de manifiesto el deseo de realzar una materia fundamental en la formación integral de la persona, todavía no considerada suficientemente en la sociedad española.

10.2.3. Programa de Pedro de Alcántara García Navarro (1886)

Pedro de Alcántara García Navarro presenta en su libro *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo VI, el *Plan-programa* de la enseñanza artística –música- para la Escuela Elemental (distribuido en tres secciones) para que sirva de base a todas las escuelas españolas. Desde su concepción de organización escolar dividida en tres secciones, propone una secuencia de los contenidos musicales a partir de los procedimientos metodológicos de Froebel. En cada sección: inferior, media y superior, presenta una progresión de los contenidos musicales y del canto en función de las características psicopedagógicas del alumnado, enunciando el siguiente Plan-programa:

“SECCIÓN INFERIOR

Ejercicios de canto, encaminados á que el niño aprenda á entonar por medio de la audición. Estos ejercicios consistirán en hacer ejecutar á los niños, en coro y al unísono, canciones sencillas, que se combinarán unas veces con los juegos y marchas, y otras servirán para la variación de ejercicios, entrada y salida de la escuela, etc. Conocimiento y lectura de las notas musicales. Si lo hay, deberá utilizarse en todos estos ejercicios, ó en la mayor parte, el armonium. Ejercicios de solfeo para enseñar á los niños á llevar el compás marchando y con la mano.

SECCIÓN MEDIA

Ampliación gradual de los ejercicios al unísono y mediante sólo la audición, combinándolos de la manera que se aconseja para la sección inferior. Nuevos ejercicios teóricos encaminados ahora á afirmar la lectura de las notas y á que los niños sepan el tiempo que deben contener la voz en cada una de ellas, insistiendo lo necesario para fijar bien la entonación y la medida. Ejercicios en el pentagrama, para que los niños aprendan el lugar en que se colocan en él las notas. Nuevos ejercicios de solfeo y compás, como en la sección anterior. Algunas sencillas combinaciones con las notas de la escala en terceras, cuartas, etc.

SECCIÓN SUPERIOR

Continuación de los ejercicios musicales indicados para las secciones precedentes, ampliándolos con el canto á dos voces, y lecciones ó ejercicios de solfeo en mayor escala que en la sección precedente y en combinación con canciones apropiadas”²⁴⁹.

Analizando el programa se puede apreciar una propuesta de educación musical diferente a la anterior, en línea con los principios metodológicos renovadores. Los elementos pedagógicos que señala siguen la siguiente secuencia didáctica:

- a) Parte de los sentidos; del carácter físico e higiénico del movimiento, de la respiración y del canto.
- b) Al lenguaje musical se llega a partir de procesos que incluyen la imitación y entonación por medio de la palabra y a través de la audición e interpretación de canciones sencillas.

²⁴⁹ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educacion...*, Tomo VI, pp. 637-639.

- c) La presentación de los contenidos musicales se hace de forma secuenciada y gradual: de lo simple a lo complejo.
- d) En los primeros niveles, apuesta por procedimientos sensoriales, intuitivos y motrices (dada la abstracción del propio lenguaje musical) que ayuden a dar significado conceptual en los sucesivos niveles o Secciones.

Las recomendaciones metodológicas realizadas en la primera Sección tienen su referente metodológico en la pedagogía de Pestalozzi y de Froebel, ampliamente desarrollados en sus trabajos sobre escuelas de Párvulos y de Primera Enseñanza. El estudio analítico de la Música, siempre apoyado desde el Canto, queda para las Secciones Media y Superior.

En definitiva, hemos de subrayar que sobre la base de una educación sensorial, Pedro de Alcántara García Navarro, articula un Programa de enseñanza de la Música y el Canto diferente para la etapa Elemental.

10.2.4. Programa de Agustín Ríos (1888)

Agustín Ríos, Maestro y Director de una escuela pública de Sabadell (Barcelona) es el prototipo maestro de vanguardia, de pensamiento y acción. Conocedor de la metodología Froebel traduce la obra de M. Baudouin *La enseñanza primaria y especial en Alemania* en la que expone los procedimientos del método de Froebel (1866). Pedro de Alcántara García Navarro lo presenta en su *Manual de Educación de Párvulos* como el “inteligente y laborioso maestro”. Interesado por la nueva pedagogía de la que es conocedor a través de los procedimientos intuitivos de Froebel y dada su experiencia como maestro, presenta en el *Tratado de Educación Escolar* (1888) un programa de Música para las Escuelas donde se refleja la importancia de la Música y el Canto, ligados al movimiento, al sentido lúdico, muy al estilo de como se lleva a cabo en el método de Froebel. (A. D. N^o 56).

Al presentar el Programa de Música, afirma que los contenidos se deben adaptar al nivel madurativo del niño; por ello, el lenguaje musical debe subordinarse a las capacidades infantiles. A través del

Canto se llega a la adquisición del lenguaje musical. Plantea unida la teoría y la práctica, dándole prioridad a la práctica; utiliza como recurso cartelones para que los niños de los diferentes grupos o secciones sigan con facilidad la marcha de la clase. Situado en estas coordenadas, señala las finalidades y los enfoques pertinentes para llevarla a cabo en el siguiente texto:

“La música en las Escuelas no tiene por objeto la formación de profesores hábiles, ni el uso de instrumento alguno; sino generalizar los conocimientos elementales de este bello arte é inspirar en el pueblo el buen gusto en el canto. Puede considerarse dividida en dos partes: una teórica y otra práctica, las cuales han de enseñarse simultáneamente.

La teórica comprende las definiciones principales de la música y el conocimiento de la notación, esto es, de los signos de entonación, duración y expresión. Todo esto reunido en breves llanas debe ser aprendido á medida que los niños adelantan en el canto, á medida que encuentran alguno de aquellos signos. La parte principal es la práctica (...) pues presentada de otro modo sería una enseñanza sumamente abstracta.

La música puede enseñarse dividiendo á los niños en varias secciones, teniendo cada una cartelones, como los de lectura (...) ó reuniendo á los niños en clase general por medio de grandes carteles, á la vista de todos”²⁵⁰.

Propone un Programa de Música dividido en dos períodos. Apuesta por una organización de la clase en gran grupo (si no es excesivamente numerosa) porque así el niño se acostumbra a escuchar la simultaneidad de las voces, lo que permite la ejecución de piezas armónicas -siempre cantadas a media voz-.

“El curso de la música ó canto en las Escuelas se divide en dos períodos: el primero es el que acabamos de explicar, y abraza el solfeo aprendido en clase general. Se creará tal vez que los niños aprenderán de memoria el canto, lo que podría ser si cantasen una letra, más no es fácil en el presente caso que recuerden la entonación y las notas de cada pieza. Los niños han de fijar la vista en los carteles para leer las notas. Este período comprende un curso completo de solfeo en un número no muy largo de lecciones, las cuales, siendo su objeto principal educar el oído, deben ser agradables y bien ritmadas.

Las semibreves y las mínimas regularmente no son más que accidentes de las piezas de canto, cuya base suelen ser las semínimas y las corcheas. Por esta razón debe empezarse esta enseñanza por las

²⁵⁰ RÍUS, Agustín, (1888): *Tratado de Educación Escolar*, Tipografía de la Casa Provincial de Caridad, Barcelona, pp. 241-242.

semínimas y las semibreves. Así se acorta mucho el curso y se puede hacer cantar piezas melodiosas desde el principio. Para la mejor educación del oído, pasadas las primeras lecciones, deben ser las restantes compuestas á dos ó tres voces para adquirir el hábito de la armonía”²⁵¹.

De todo ello queremos destacar el modo como el autor se plantea llevar a cabo el desarrollo del primer curso, vinculando siempre la práctica a la teoría y especialmente a través del canto. En su programa detectamos los siguientes aspectos:

- a) Utiliza recursos (cartelones) para que los niños sigan la práctica del Canto y del solfeo, les sirva de recuerdo en la entonación y fijen la vista al leer las notas.
- b) Propone un número no muy largo de lecciones para educar el oído.
- c) Señala que las lecciones deben ser agradables y bien ritmadas, esto permite que los niños disfruten de una práctica musical adaptada a sus características y refuerza por otra parte, la calidad sonora.
- d) Propone comenzar con las figuras: blanca, negra y corchea, ayudados con el texto de las canciones; de esta manera, empiezan a cantar piezas melodiosas desde el principio.
- e) Recomienda cantar a dos o tres voces para adquirir el hábito de la armonía. Primero cantan las partes separadamente por tesituras y luego, una vez aprendidas, se unen las voces.

Cuando los niños saben cantar todas las lecciones de este curso, solos y sin acompañamiento de piano o armonium, entran en el segundo período o curso que comprende un número indefinido de canciones con letra adecuada para dos o más voces; los niños disponen de cuadernos pequeños donde escriben las canciones con notación musical para que puedan estudiarlas individualmente o supervisados por el maestro, y posteriormente cantadas de forma coral, como indica el autor en el siguiente texto.

²⁵¹ Ibid., pp. 240-241.

“Los niños que llegan á saber cantar todas las lecciones de este curso, solos y sin acompañamiento de piano ó armonium, cuyo instrumento es recomendable para la dirección, y cuyo manejo no es difícil, ni caro su coste, para que no pueda introducirse en las Escuelas; entran en el segundo período que comprende un número indefinido de piezas, puestas en letra adecuada, conforme se ha sentado en el párrafo anterior, á dos y más voces, y escritas en cuadernos pequeños, para que los niños puedan estudiarlos individualmente ó reunidos con el auxilio del Maestro, y cantarlos después á coro”²⁵².

El itinerario que propone Agustín Rius en el Programa, creemos está en consonancia con las líneas metodológicas más renovadoras. La práctica musical se centra en el Canto y en la lectura o solfeo de forma gradual (siempre en función de la interpretación vocal), apoyada en el sentido rítmico de las notas y de las palabras del texto, así como en el sentido auditivo y no como mera técnica del lenguaje musical.

10.3. Materiales de enseñanza escolar. Cantos escolares

Para tener una idea clara de cómo es la práctica musical de este período hay que acercarse a los libros de texto y materiales de enseñanza escolar. Sobre este aspecto hemos tenido algunas dificultades, pero salvados los primeros obstáculos, hemos recopilado varios libros de canto escolar para uso de los alumnos y apéndices muy ilustrativos. Dicho material nos ha permitido obtener una visión clara del repertorio musical que se utiliza en las escuelas y los aspectos pedagógicos que se manejan, analizando las cuestiones musicales; tareas primordiales en nuestra investigación. La localización de dichos materiales se ha realizado fundamentalmente a través de librerías especializadas en libros antiguos.

Desde el primer libro de texto presentado para uso de los niños de Joaquín Sánchez de Madrid (1823) y José Manuel Antequera (1848), hay un salto en el tiempo que no hemos podido subsanar por falta de fuentes primarias. Algunas referencias de las fuentes secundarias, las hemos tomado (no siempre con éxito) como es el caso de las canciones infantiles del Dr. Mayo (sic.), del cual no existe referencia en ninguna biblioteca (nacional o extranjera) –según comunica el servicio de préstamo interbibliotecario de la UCO-, encontrando otros puntos de apoyo en Pablo Montesino que anexiona las canciones de José Bonilla.

²⁵² Ibid., p. 242.

Avanzado el siglo, Cayetano Collado y Tejada, también incluye canciones infantiles para las escuelas de Párvulos, tomadas del profesor y amigo Estéban Fraile. De otra parte, Matilde del Real y Mijares ofrece una alternativa similar, incorporando una canción –de los Jardines de la Infancia- válida para la escuela Elemental de niñas, compuesta por Pilar Contreras. No obstante, lo que sí podemos afirmar es que en esta etapa hay un resurgir del canto escolar y los libros de canciones van destinados generalmente a los niveles educativos de Párvulos y Elemental.

Los profesores de las Escuelas Normales y los Músicos profesionales españoles se toman en serio la tarea de componer canciones asequibles para los niños publicando cancioneros o materiales escolares -cantos para enseñar el arte de la Música y realizar la actividad musical a través de ella-.

10.3.1. Los Cantos Escolares de Pedro Arnó (1907)

El primer material escolar con canciones de esta etapa que hemos podido ver y analizar, ha sido el libro de Pedro Arnó, titulado *Cantos Escolares para las Escuelas Elementales y de Párvulos* (libro en formato reducido) formado por treinta cantos en partitura con unas breves orientaciones pedagógicas en los primeros capítulos. La primera edición es de 1885 y años más tarde, la segunda edición que se aprueba como material escolar por R.O. de 26 de Diciembre de 1894. La edición que hemos manejado es la 3ª (1907) y se ha adquirido en la Biblioteca Anticuaria de Oviedo; reproduce la edición de 1894 (A. D. N° 57).

Pedro Arnó, profesor de Música en la Escuela Normal Superior de Barcelona, fue uno de los profesores vinculados y formados en los principios de la Institución Libre de Enseñanza aunque destaca su marcado carácter religioso. La importancia del libro *Cantos Escolares para las Escuelas Elementales y de Párvulos* reside en la incorporación de las ideas metodológicas del momento respecto a la educación artística – Música y Canto-, elementos que se reflejan en la presentación del propio método y en la incorporación de un repertorio de Canciones infantiles para la aplicación de tales orientaciones didácticas. En el análisis que hacemos de su obra destacamos una serie de notas pedagógico-musicales, desarrolladas en los siguientes subapartados.

◆ *Enfoque general de los cantos en la educación musical*

Para Pedro Arnó, la educación artística -música- ocupa un lugar importantísimo en la vida de los pueblos y señala que contribuye al desarrollo de los sentidos, del cuerpo, del sentido armónico y estético de la persona. Sus apreciaciones se corresponden con las de sus contemporáneos pero como músico matiza cualitativamente algunas expresiones.

“Nuestra educación nacional adolece de un gran vacío. El arte y las buenas formas no tienen en ella la cabida que corresponde. Cultivamos la inteligencia, hacemos esfuerzos sobrehumanos para elevar el entendimiento de los jóvenes á ciertas abstracciones; pero olvidamos el importante papel que desempeñan los sentidos, la perfección y agilidad del cuerpo, la delicadeza de sus maneras y actitudes, la cultura del sentimiento, el desarrollo del buen gusto, el discernimiento de lo bello y el amor por todo lo armónico y ordenado: expresión del más alto grado de civilización de las sociedades modernas. La falta de educación estética en nuestro pueblo, produce sus naturales consecuencias”²⁵³.

Para realzar la importancia de este arte desarrolla una serie de argumentos. Justifica el significado que tiene la música en la sociedad, analiza las causas por las que no mejora la educación musical en las escuelas y presenta referentes metodológicos para popularizarla; el autor propone el estilo pedagógico de José Anselmo Clavé, creador de las sociedades corales de Cataluña y continuador en España de la pedagogía de Wilhem, del que ya hemos hecho referencia.

“Pero viene el arte á ejercer sobre sus sentidos una mágica influencia. (...) Iniciado el hombre en los secretos del arte, su existencia se transforma. (...) Entrevé en cada forma una idea, en cada fenómeno una ley, en cada obra de arte un pensamiento. (...) Pero el arte ha vivido en nuestro país en el aislamiento. (...) No conocemos más tentativa hecha para popularizar el arte en nuestro país, en el orden musical, que la de José Anselmo Clavé, insigne poeta y músico, creador de las sociedades corales de Cataluña. (...) Estos resultados serían mucho más eficaces si, uniendo el arte á la educación, se empezasen los ensayos en la infancia, edad tierna de plasticidad y de adaptación”²⁵⁴.

²⁵³ ARNÓ, Pedro, (1907) 3^a edic.: *Cantos Escolares para las Escuelas Elementales y de Párvulos*, Editor Antonio J. Bastinos, Barcelona, p. 5.

²⁵⁴ *Ibid.*, pp. 7-9.

Como señala el autor, la música y dentro de ella el canto, es la rama de las bellas artes que más ayuda a la formación de la persona, por eso insiste en la necesidad de implantarla en la escuela de forma sistemática para que los resultados sean más eficaces, realzando los aspectos educativos de la música.

◆ *Características educativas de la música para los niños*

En la introducción de su obra, exalta la excelencia de la educación musical en la escuela y afirma que la música y el canto se asientan en las leyes físicas del sonido, proponiendo como modelo a las sociedades de la antigüedad clásica ya que los griegos hicieron de este arte uno de los principales elementos de su educación. Según el autor, los principios sobre los que se asienta la educación musical son los siguientes:

1. La música es un arte “contagioso”.
2. La popularización del canto aporta beneficios morales.
3. El canto es un ejercicio orgánico que desde los ejercicios gimnásticos desarrolla el cuerpo.
4. A través de la música se educa el oído; se ejercita en la apreciación de timbres, intensidades y matices que tienen su aplicación en la vida práctica.
5. El ritmo influye en el organismo, predispone a la regularidad y al orden.
6. Con el ejercicio del canto se perfecciona la voz, el instrumento humano más preciado y el órgano más perfecto de la inteligencia.
7. El ejercicio del canto proporciona a la voz una gran flexibilidad fortificando músculos, tendones, membranas, cartílagos y en la conformación del pecho.
8. Las inflexiones de voz mejoran la entonación en las lecturas, recitaciones y conversación.
9. La vida responde a leyes artísticas, principios de armonía, períodos rítmicos, disposición de simetría, de orden y de belleza en general.

En la revisión de dichas propuestas podemos descubrir que los valores pedagógicos y metodológicos de Pedro Arnó están en sintonía

con los principios renovadores de la educación, como expone en el siguiente texto:

“La música tiene el don particular de ser un arte contagioso. Se propaga casi espontáneamente, una vez dado el primer impulso. (...) Los órganos vocales del hombre dan también instintivamente los sonidos y adquieren propiedades musicales con el simple ejercicio de la imitación.

Los griegos, el pueblo cuya cultura había rayado más alto en la antigüedad, hicieron de la música uno de los principales elementos de su educación.

El canto es además un ejercicio orgánico, (...) un medio de variar y amenizar las pesadas tareas escolares.

En un bien meditado sistema de ejercicios gimnásticos para desarrollar nuestro cuerpo y adiestrar nuestros órganos, el canto debe entrar como un factor importante.

Por medio de la música se educa el oído, ejercitándolo en distinguir unos de otros los más variados y pequeños matices, timbres e intensidades de los sonos, cosa de aplicación constante en la vida práctica.

El ritmo, influyendo en nuestro organismo, nos predispone á la regularidad y al orden.

El mayor beneficio que podemos obtener al ejercitarnos en el canto, es el de perfeccionar la voz, instrumento el más precioso que posee la humana criatura, y órgano el más perfecto de la inteligencia”²⁵⁵.

Por todo ello, según señala Arnó, es necesario impulsar la educación de la voz, del oído y de la cultura musical; la vida entera está sometida a las leyes artísticas plasmadas en la naturaleza; la música, unida a la poesía, conforma el canto que denomina *el arte por excelencia*. Estas razones le llevan a colaborar en la tarea proponiendo un material que sirva para la introducción del canto en el sistema de educación popular, presentando su colección de canciones escolares. Como otros autores de esta etapa, remite al estilo y propuesta de lo que se hace en las escuelas alemanas.

♦ *Orientaciones metodológicas de los cantos escolares*

El capítulo que denomina *Advertencias*, constituye el apartado en el que refleja la metodología de enseñanza. El libro está formado por treinta canciones para interpretarlas a coro en las escuelas de Párvulos y Elementales. De ellas, dieciocho son al unísono, ocho a dos voces, tres a

²⁵⁵ Ibid., pp. 10-12.

tres voces y una a cuatro voces. El autor no explicita la distribución de las mismas para cada grado de enseñanza pero sí indica que siempre se comenzará cantando primero al unísono o bien utilizando la primera voz. Analizando dicho material presentamos una serie de apartados en los que se recogen el pensamiento musical del autor en cuanto al contenido de las canciones, elementos musicales y proceso de aprendizaje de las mismas.

El *contenido* de las canciones se centra en torno a oraciones del Catecismo, la tabla de multiplicar, los días de la semana y los meses del año. La letra del canto: *Días de cada mes*, la ha tomado de la Aritmética de Madorell y el canto titulado: *El guerrero*, es una canción traducida del italiano. Presenta canciones con otros temas tales como: *El día*, *La mariposa*, *La luna* describiendo bellas situaciones para los escolares.

Musicalmente, los cantos se presentan en general sin alteraciones y en clave de Sol para facilitar la labor de los maestros que posean conocimientos básicos de solfeo. No van acompañados de instrumentos, por ello les recomienda que se adapten a los registros de los alumnos teniendo en cuenta el ámbito de la canción, cuidando los límites de los agudos y graves al dar el tono de inicio.

En cuanto al *proceso de aprendizaje de las canciones*, el autor es muy minucioso y señala una serie de pasos para el aprendizaje de los cantos de los cuales recogemos lo más significativo:

1. La enseñanza de la canción debe ser por imitación; los niños que empiecen a leer seguirán la letra de la canción en el “cuadernito” elaborado para ello.

2. Fase de *Preparación*. El maestro probará las voces de los niños individualmente, dándoles varios tonos a fin de que ellos los repitan y formará grupos con los que hayan afinado mejor y muestren facilidad. El profesor prepara la canción por grupos, trabajándola por frases hasta conseguir que la aprendan con seguridad, afinadamente y dando los matices de expresión; al final, la entonan sin interrupción, ligando convenientemente cada una de las frases.

3. Fase de *Propagación*. Una vez aprendida una composición, los alumnos elegidos (modelo de enseñanza mutua) se mezclan con el resto de niños del colegio y cantarán con el mismo proceso hasta conseguir

un empaste progresivo. Con este sistema, después de cierto tiempo, toda la escuela habrá aprendido la canción cuya repetición periódica hará que se “propague” también a los niños que vayan ingresando.

4. Clasificación de las voces para los cantos a dos, tres o más voces. En los cantos a dos voces, los alumnos se clasificarán en dos grupos: uno formado por los que tengan las voces más agudas y otro con los que tengan la voz más grave; se procurará que este grupo sea tres veces mayor, dado que los registros graves de los niños suelen ser poco intensos, mientras que los agudos suelen ser vibrantes; el equilibrio de las voces requiere reforzar los bajos.

Para el canto a tres voces señala el mismo proceso, dividiendo el grupo de las voces agudas en dos partes (más o menos iguales) para que cada grupo haga la primera y segunda voz, dejando otro grupo para el bajo. En los cantos a cuatro voces, se desdoblará el grupo de las voces graves en dos, procurando asignar la tercera voz a los niños que tengan la voz menos baja.

5. Hecha esta clasificación, se enseñará la canción según el procedimiento primero, por “particelas”, juntando las voces primeras, segundas y terceras hasta aprender la canción en su totalidad.

6. Para abordar el aprendizaje de las canciones, el autor se basa en tres principios generales:

- En el carácter propagador que reviste la música.
- En la división de las dificultades.
- En la necesidad de vencerlas gradual y separadamente.

◆ *Análisis musical de la canción “Los Meses”*

Por último, presentamos el análisis musical de una de las canciones del repertorio de Pedro Arnó: “Los Meses” ya que nos parece ilustrativa; se adecúa a las características infantiles tanto por su temática como por la propia estructura musical. Los aspectos más destacados de la canción son:

a) Melodía sencilla a dos voces en Do M con comienzo anacrúsico.

b) Extensión amplia; ámbito de 9ª (Sol-La`).

c) Modelo rítmico claro y repetitivo formado por corcheas, semicorcheas con puntillo y fusa, negras, y silencio de negras al final como reposo. El movimiento rítmico de la combinación de figuras le da un aire alegre, vibrante y rápido a pesar de la indicación del Movimiento: *Adagio*.

d) La línea melódica de las dos voces asciende por cuartas, terceras y grados conjuntos reposando en la mediantes del registro agudo.

e) Armónicamente, las voces empiezan iguales realizando un movimiento de terceras a lo largo de la canción. La organización armónica es la siguiente: comienza en la dominante, después se produce la semicadencia en el acorde de Tónica, seguido de una tensión en el cuarto y segundo Grado, resolviendo finalmente en la Tónica.

f) El texto se limita a presentar los meses del año en el orden habitual, cantando de forma paralela las dos voces.

Estos elementos se pueden apreciar en la partitura:

Volviendo al conjunto de este valioso material de trabajo para los niños, el cancionero reúne unas características pedagógicas muy ilustrativas; la combinación de los elementos musicales con los elementos expresivos del texto, transporta a los niños a una realidad vital y placentera. En dicha propuesta observamos una gran analogía con la enseñanza actual de la música: la canción es el eje pedagógico a partir del cual se trabajan los elementos musicales; el aprendizaje de canciones relacionadas con contenidos de diferentes áreas, refuerza el carácter globalizador de la música ya que a través de ellas, los niños llegan a aprender los meses del año, el nombre de los animales, de las plantas y de cuantos elementos comprenden el mundo infantil; todo ello, constituye un modelo de enseñanza motivador.

10.3.2. El Canto en la Escuela de Ruíz y Xancó (192?)

El segundo material escolar que hemos manejado es: *El Canto en las Escuelas*; un libro sin fechar, que por los datos de la editorial sabemos está catalogado en las primeras décadas del siglo XX. Se ha adquirido en la librería barcelonesa Mont-Taber de libros antiguos. El cancionero tiene letra de Ruíz, R. y Marinello, M. y Música del Maestro Alfonso Xancó, ex director de la Escuela y Banda Municipal de Manlleu y Ribadesella (Asturias). Como se constata en los documentos manejados, los músicos de esta etapa contribuyen a la difusión de la música colaborando con las escuelas en la creación de materiales escolares. (A. D. N^o 58).

Los autores, reconocen la importancia de los cantos escolares porque entienden, que además de su valor educativo, sirven para adentrarse en el conocimiento de la música. Son conscientes que seleccionan un repertorio melódico apropiado cuyo valor reside en el contenido de la letra al servicio de la música, aunque componen con el estilo de lo que se aplica en la escuela de esta época: cantos para entrar al Colegio o a clase; para aprender contenidos de lengua, ciencias o matemáticas; sobre los oficios, los profesores así como cantos religiosos, patrióticos, canciones escolares y canciones rítmicas.

“Es evidente la grandísima influencia del Canto para despertar los más tiernos sentimientos, y en la Escuela, además del valor educativo, reconocido por todos, sirve también para sostener la disciplina. (...) Música escogida y apropiada, en consonancia con una letra que enseña, educa y conmueve, no puede menos de producir en el niño efectos encaminados á exteriorizar sus energías y sentimientos más puros. (...) Esta obra que ofrecemos á nuestros compañeros al objeto de facilitarles el cumplimiento de lo mandado respecto á la enseñanza del Canto en las escuelas”²⁵⁶.

El libro está formado por 53 canciones agrupadas en distintos bloques temáticos: Canciones Religiosas (16), Canciones Patrióticas (7), Canciones Escolares (19) y Canciones Rítmicas (11).

Al ser los autores músicos y letristas no incluyen orientaciones pedagógicas para la interpretación de los cantos como en el caso de Pedro Arnó, por lo que solamente nos limitamos a hacer un análisis musical de las canciones más significativas recogiendo los aspectos pedagógico-musicales que de ellas se desprenden.

De forma representativa analizamos dos canciones: la primera, relacionada con el bloque de Canciones Escolares y la segunda, con el de Canciones rítmicas, destacando los elementos pedagógicos que desde nuestra óptica actual tienen relevancia en cuanto a temática, ritmo y estructura musical.

◆ *Análisis musical de dos canciones: “La Geometría”. “El Corro”*

Análisis musical de la canción “La Geometría”

(Letra de M. Marinello. Música del Maestro Alfonso Xancó)

²⁵⁶ RUÍZ, R. y MARINEL-LO, M., (192?): *El Canto en las Escuelas*, Ruíz y Feliu, Sucesores de J. Bastinos, Barcelona, p. 4.

La Geometria 75

Allegretto Letra de M. Marinello

De un pun - ti - to na - da más

na. ce la ge - o - me - tri - a de un pun - ti - to na - da

más sa - lir to - da la ve - ras Si jun -

76

- ta. mos va - rios pun - tos u - na li - nea for - ma - ran si u - na

lí - nea se une a o - tra pronto un an - gu - lo ten - drás

De un puntito nada más, etc. De un puntito nada más, etc.

Y si cierras las dos líneas
sus extremos al juntar,
ya te saldrá una figura
con lo que tu trazarás.

La figura tiene lados
pero, puede resultar
que la formes de una sola
línea curva, nada más.

En términos generales podemos decir que la canción que presentan los autores para el aprendizaje de la geometría, reúne una serie de elementos muy pedagógicos. El texto se adapta perfectamente a la música y las características rítmico-melódicas la convierten en una canción adecuada para los niños. Entrando en un análisis más pormenorizado destacamos los siguientes aspectos:

- a) Comienzo anacrúsico, apropiado para las canciones infantiles porque mantiene la tensión del inicio.
- b) Ritmo ágil y marcado representado por el compás de 6/8.
- c) Movimiento Allegretto que le confiere un carácter muy alegre.
- d) Tonalidad en Fa M, tesitura apta para los niños.
- e) Estructura cuadrada de dieciséis compases.
- f) Organización rítmica de la canción sencilla (negras y corcheas) determinada principalmente por la métrica y el contenido del texto.

g) Presentación del contenido de forma pedagógica; comienza por la descripción del *punto* pasando por las diversas *líneas geométricas* en íntima relación con el ritmo y la música.

h) La estructura melódica se organiza mediante la forma de preguntas-respuestas que conduce a las semicadencias; las secuencias de terceras y grados conjuntos, dan lugar a dos temas que se repiten sucesivamente con variaciones melódicas, producidas por las tensiones armónicas que resuelven en la tónica.





i) Armónicamente es sencilla, jugando constantemente con la Tónica y la Dominante; en el compás 8º, la sensible se convierte en acorde de 7ª de Dominante para dar más efecto a la Tónica.

j) Los matices y ligaduras expresivas determinan la viveza de la canción.

Tras el análisis musical de la canción podemos decir que el recurso metodológico del aprendizaje de un contenido a través de la Música sigue teniendo vigencia, salvando las distancias estéticas y compositivas. En la actualidad, se globalizan aprendizajes a través de la canción constituyéndose en un eje transversal de gran utilidad.

Análisis musical de la canción "El Corro"

(Letra de M. Marinello. Música del Maestro Alfonso Xancó)

102	<h3 style="margin: 0;">El Corro</h3> <p style="margin: 0; font-size: small;">Allegro Letra de M. Marinel-lo.</p>	103
		
		
		
		
		<p>Venid amigas, venid al corro, y nuestras manos todas juntad. Y á la derecha pausadamente rodemos juntas sin vacilar.</p> <p>Hagamos alto por un instante, y hacia la izquierda giremos bien, como una rueda rodar pausados, á mí, los corros me gusta ver.</p> <p>Alto de nuevo; batamos palmas, que nuestro corro muy bien salió: Vengan las manos á la cintura; dame tu brazo. ¡De dos en dos!</p> <p>Basta! De nuevo formemos corro; altas las manos; libres los pies. Batamos palmas con alegría, que nuestro juego salió muy bien.</p>

Dentro del grupo de canciones rítmicas, los autores proponen un trabajo musical en la línea metodología presentada hasta ahora -música vinculada al movimiento-. Entre estas canciones hemos seleccionado "El Corro" porque responde a las características pedagógicas señaladas en Dalcroze. Siguiendo el texto de la canción, en ritmo de barcarola (6/8), los niños expresan los siguientes movimientos: juntar las manos para formar el corro, girar hacia la derecha y hacia la izquierda, batir palmas, cogidos por la cintura, manos en alto y movimientos libres de los pies para formar de nuevo el corro.

Haciendo el análisis musical de la canción reconocemos los siguientes aspectos:

- a) Canción en Fa M, tesitura adecuada para los niños.
- b) Comienzo anacrúsico.
- c) Organización rítmica sencilla marcada por la métrica y el movimiento Allegro.
- d) La primera frase, con sonidos onomatopéyicos: "Tral la ral la la la la la", sirve de estribillo a las cuatro estrofas que alternativamente se van presentando con los movimientos que indica el texto.

e) Línea melódica estructurada mediante grados conjuntos y saltos de terceras, cambiando en la cadencia de las estrofas a intervalos de 4ª y 5ª para enlazar con la Tónica.

f) Armónicamente se desenvuelve en los acordes de Tónica, Subdominante y Dominante. El cambio de modo mayor (en el estribillo) y menor (en las estrofas) ayudan sensiblemente a los niños a mantener la atención; esto junto con el soporte rítmico-musical y el propio texto, facilitan el aprendizaje de la canción.

g) Los matices expresivos de *forte* para el estribillo y *piano* para las estrofas, junto con el resto de elementos analizados, contribuyen a marcar el carácter y la estructura de la canción.

De nuevo, la riqueza musical y expresiva de tales canciones infantiles muestran una propuesta de enseñanza del canto también reflejada en los repertorios actuales. Destacamos especialmente las canciones rítmicas porque ayudan a los niños a la realización de movimientos naturales donde se sincroniza el ritmo y la música.

10.3.3. La canción del pajarillo malvís en las Escuelas de niñas

En el Apéndice final del libro de Matilde del Real y Mijares *La Escuela de Niñas*, la autora incorpora un juego musical gimnástico de los Jardines de la Infancia que cree adecuado para la Escuela Elemental de niñas. Dicho juego, está basado en una canción: “El malvís fugitivo” cuyo texto pertenece al poeta Ventura Ruiz Aguilera que musicalizó la profesora de música Pilar Contreras. La función metodológica del juego-canción nos hace traerla a este apartado, rescatando un material musical de gran valor educativo. La trama del texto, ligado a la canción conduce a una actividad de movimiento.

El poema, narra una historia con varios personajes: el pajarillo malvís, los niños, la madre del malvís y el hijo, en la que interactúan los personajes para que los niños realicen las acciones. La historia cuenta cómo se perdió el pajarillo malvís al no encontrar su nido, mientras la madre se lamenta. Los niños le dan pistas por dónde fue volando; la madre argumenta por qué no puede volar solo. Cuando aparece el pajarillo, la madre lo encuentra triste y abatido: trae hambre y frío. Los niños le llevan alimento y abrigo; la madre agradecida bendice a los

niños. Finalmente, madre e hijo se despiden contentos volando de nuevo.

La música, creada para este texto, describe el movimiento y dramatismo de la canción.

El Malvis fugitivo.

The musical score is written for piano and voice. It consists of two systems of staves. The first system has two staves: a piano accompaniment on the top and a vocal line on the bottom. The second system also has two staves: a piano accompaniment on the top and a vocal line on the bottom. The lyrics are written below the vocal line.

¿Quién ha visto de vos- - so - - tros - -
un pre- - cio- - so pa- - ja- - rillo - - que se ha ido a correr el mundo - - ha-
y no acierta con su - - ni- - do! Yo soy su - - madre, voy a bus-
car - - si no le han mu- -erto ¿don- -de es- -ta- -rá?
Por- - qué pa- - só - - vo- - lan- - do - - un mal- - vis - - chiqui- - rri- - to - -

APÉNDICE.

EL MALVIS FUGITIVO

CANCIÓN INFANTIL

POR

D. VENTURA RUIZ AGUILERA.

LA MADRE DEL MALVIS.

(A los niños que toman parte en el juego.)

¿Quién ha visto de vosotros
un precioso pajarillo,
que salió a correr el mundo
y no acierta con su nido?
Repítanse tres ó cuatro veces por la madre las palabras subrayadas.
Yo soy su madre,
voile á buscar;
si no le han muerto,
¿dónde estará?

LOS NIÑOS.

Por aquí pasó volando
un malvis chiquirritito,
sacudiendo así las alas
*(Corriendo unos tras otros, ó imitando con los brazos el vuelo
de las aves.)*
y cantando: ¡Pío! ¡Pío!
(Repítanse, como arriba, las palabras subrayadas.)

19

Haciendo el análisis musical de la canción (con acompañamiento de piano) reconocemos las siguientes características:

a) Melodía formada por tres estrofas (de doce compases) y un estribillo (de nueve compases). Las dos primeras, en ritmo ternario, son iguales, con algunos cambios modulativos y rítmicos en la repetición. El estribillo, en ritmo binario, está en medio de la canción y enlaza con la tercera frase (de dieciséis compases) que mantiene el tempo musical.

b) La estructura rítmico-melódica es básica en los primeros compases (corcheas, blanca y negra) describiendo un movimiento más rápido (corchea con puntillo, semicorchea) al final de la frase. En el estribillo cambia el tempo con notas más rápidas (grupeto de tresillos) para el efecto del trino del pájaro y las frases exclamatorias. La tercera estrofa combina las estructuras rítmicas anteriores y las semicorcheas, exceptuando el tresillo, aportándole viveza y variedad a la canción.

c) La melodía se encuentra en Fa M moviéndose en los acordes básicos: Tónica, Dominante y Subdominante; modula al modo menor en las semifrases y concluye en la dominante para enlazar con el estribillo; acordes que se mantienen hasta la séptima de dominante de

los últimos compases de la tercera frase para concluir claramente en la Tónica de la tonalidad de Fa.

Al margen del análisis musical, la melodía camina a la par del texto, introduciendo a las niñas en la atmósfera del juego que a su vez acompañan con movimientos. Es el tipo de canción para ser dramatizada y realizada con gestos, lo que nos evoca el estilo pedagógico de J. Dalcroze y Orff como venimos subrayando. La localización de canciones de semejantes características nos hablan de antecedentes metodológicos en los pedagogos y músicos españoles. No en vano los profesores de los Jardines de Infancia confieren un nuevo impulso a la educación musical.

10.3.4. Otros materiales escolares: el libro de los Párvulos y de los Adultos de Eugenio Bartolomé y Mingo (1900)

Con un carácter menos técnico-musical (no incluye partituras), hemos localizado otro material pedagógico que aborda la enseñanza del Canto en algunas de sus páginas. Dada la escasez de materiales didácticos nos hemos permitido incluirlo por la belleza literaria y expresiva del documento. En cierto modo es un libro de texto que compendia a modo de síntesis el enfoque metodológico más ilustrativo de todo cuanto se plasma en éste y en anteriores capítulos.

El Director de uno de los Jardines de la Infancia de Madrid, Eugenio Bartolomé y Mingo, escribe un “librito” (como lo denomina el autor): *El Libro de los Párvulos y de los Adultos, Lectura corriente y atractiva, en forma de conversación familiar, destinada á promover el gusto á la discusión entre los niños y el maestro*, editado para ampliar la biblioteca pedagógica infantil y para realzar el protagonismo del niño como sujeto activo en la obra de su educación. Junto a esto, también pretende mostrar claramente los contenidos, materias, metodología y organización de una escuela, inspirada en la metodología de Froebel, presentando las etapas educativas desde la Escuela de Párvulos hasta la Escuela Elemental (A. D. N^o 59).

El estilo narrativo del libro, las peculiaridades pedagógicas y el carácter de material escolar, nos llevan a incluirlo en este capítulo como un documento excepcional. Es un Tratado de Pedagogía presentado en forma de diálogo en el que el autor recoge los elementos básicos de la

educación, exponiendo los fines, medios y metodología de enseñanza; una enseñanza global, comprensiva y activa que incluye la observación, la manipulación y el juego, en un clima de responsabilidad y trabajo.

Dicho Manual se aprueba como texto para uso de los niños según Real Orden de 29 de Abril de 1893; posteriormente, el Ministerio de Ultramar lo recomienda para las Escuelas Coloniales. Se ha manejado la segunda edición (1900) y se ha localizado en la Biblioteca Nacional.

El autor, D. Eugenio Bartolomé y Mingo se enorgullece de las personalidades insignes del mundo de la cultura y de la ciencia que han contribuido a su edición, prescindiendo incluso de los ideales políticos. Su escuela fue visitada por “ilustrados miembros que con sus luminosas discusiones honraron el Congreso de Higiene y Demografía celebrado en Madrid hace unos cuantos años”. Este acontecimiento, señala, motivó que su libro cayera en manos de M. Guillaume, de Berna (Suiza), lo leyeran los portugueses Midossi, Machado, Simoes Raposo, Contreras y Figueira así como los americanos Ariza y Pedrero, y los Sres. Benot, Vallín y Bustillo, Sánchez Rubio, Ordax Avecilla, Balbín de Unquera, Bentavol, González Serrano, grandes personalidades del mundo de la educación y otros muchos compatriotas. También se hizo eco del libro la prensa política y profesional. Los Inspectores de Enseñanza, padres y maestros se hicieron cargo de la producción escolar.

El libro se desarrolla, a modo de conversación, entre Antonio (un chico que no ha ido a la escuela) y su primo Enrique (un joven de 18 años) que ya está en la Universidad pero que acude a la escuela, casi todos los días al terminar sus clases para ayudar al maestro con los pequeños (sistema de enseñanza mutua). Convencido de lo que significa la educación y el trabajo escolar (como si de una visita se tratara) va presentando y describiendo las características de la Escuela, ambiente, organización, Horario, Materias, procedimientos, materiales y recursos, en los que se descubre la pedagogía de Froebel (aunque no la nombra). Introduce estos elementos de forma vital y entusiasta, convencido del poder que tiene la educación como clave de transformación social en los pueblos de España. Con esta publicación, también pretende ayudar al Magisterio y a los profesores en su labor educativa.

Con respecto a la Música y al Canto, en el apartado dedicado a ella, describe (como en el resto de materias) el ambiente escolar, la sala de Canto y otros datos adjuntando un material escolar específico. Hay un término que predomina a lo largo de la exposición y es la palabra “juego”; las constantes referencias a las actividades lúdicas, gimnásticas libres y organizadas que se hacen en la escuela crean la atmósfera pedagógica de este Tratado-Material.

- “-Me dicen que tengo que ir á la escuela, y esto, chico, no me gusta.
- No te gusta porque no sabes lo que es; si lo supieras, ya sería otra cosa.
- Me lo dicen otros niños que á la escuela van. Allí hay mucha sujeción, y yo estoy mejor en la calle jugando.
- Pues, mira, yo te daré á conocer una escuela donde se juega mucho: verás cómo te agrada.
- Esa ya sería otra cuestión; pero dudo mucho que en la escuela consientan que se juegue. (...)
- Pero, formalmente, Enrique, ¿hablas en broma, ó es cierto que en esa escuela se juega?”²⁵⁷.

Convencido de este valor, el autor define la escuela como la reunión de niños y maestro o maestra, en íntima interacción entre ellos y el entorno; entorno del que se aprende, se observa, se engarzan los conocimientos de cada materia dentro de un ambiente lúdico, de trabajo, alegría y respeto. Señala que la función de educar es muy difícil. Consiste en conocer el interior del niño y sólo se le conoce bien a fuerza de hablar, jugar con él y sobre todo, observando sus acciones. Estas observaciones las realiza el maestro mejor cuando los niños juegan (fundamentalmente en los juegos libres) porque así se manifiesta el niño como es realmente²⁵⁸.

Señala dos elementos para que la educación sea completa: uno es el cuerpo o parte material, y otro el espíritu, elemento interno encargado de animarlo; ambos viven estrechamente unidos y el desarrollo de todo ello se logra en la escuela.

Describe el espacio físico, las salas de trabajo y esparcimiento, así como los materiales, horario y el modo de trabajar cada contenido en los diferentes niveles escolares. Con respecto a la materia de Canto,

²⁵⁷ BARTOLOMÉ y MINGO, Eugenio, (1900) 2^a edic.: *El Libro de los Párvulos y de los Adultos*, Librería de Hernando y Compañía, Madrid, pp. 12-13.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 16.

describe la situación escolar y la sala destinada al Canto y a la gimnasia, salas donde se realizan los juegos como muestra el siguiente texto:

“Enfrente un grandioso salón destinado al canto, á la gimnasia de sala y á museo ó depósito ordenado de material de enseñanza. (...)

- Por de pronto, Enrique, hay en esa escuela una cosa que me encanta: el juego.

- Precisamente por el juego se empieza; después te encantará el trabajo, y concluirás por no querer salir de allí, como á mí me sucedió. (...) Además, los niños no solamente quieren jugar, sino que también desean trabajar en algo útil, y con frecuencia piden trabajo. Toda la cuestión estriba en que la ocupación sea agradable y en la buena organización de la mañana. (...)

En primer término, los tres cuartos de hora de entrada, por mañana y tarde, se emplean en el juego ó en la gimnasia. Estos ejercicios tienen lugar, por lo general, al aire libre. El juego, en ocasiones, es organizado por el maestro, y á veces es también libre, que es lo que más gusta y aprovecha á los niños. (...)

Terminada la gimnasia, el juego y la revista de aseo (...) están colocados en su respectivo sitio de la clase, esperando la primera conversación.

El maestro se dirige á cualquiera de ellos, al que tenga más deseo de hablar, y entre ambos tiene lugar el diálogo”²⁵⁹.

Dentro de su filosofía de la educación, expone los diálogos referidos al contenido de la música que giran en torno a la oración como necesidad del cuerpo y del espíritu, ligados también a la naturaleza, a la belleza y a la verdad. En este bloque incluye las creaciones artísticas y la música como signo de cultura.

“¿Qué es un cuadro de pintura sino la forma externa con que se viste el espíritu del artista?. Un monumento arquitectónico es también la forma de la belleza y de la ciencia, hermanadas en ese conjunto que nos encanta y admira. No es otra cosa la música, combinando los sonidos para dar expresión á esas magníficas creaciones del genio”²⁶⁰.

Describe los contenidos de cada materia; muestra la organización de las clases, planificación del maestro/a (por centros de interés con diferentes niveles de profundidad) y las tareas de los niños. Cada ejercicio dura media hora que combina con otro tiempo de juego. Le siguen las lecciones de cosas sobre los objetos próximos que se constituyen en fuente de aprendizaje. A partir de ellas, los niños

²⁵⁹ Ibid., pp. 24-29.

²⁶⁰ Ibid., p. 37.

dialogan, escriben, dibujan y observan láminas sobre diferentes realidades.

Analiza el comportamiento de los niños en el juego y el estilo de colaboración y camaradería: tan pronto como los niños se encuentran libres, forman grupos por edades y afinidades; los más pequeños juegan al corro, los mayores a la pelota, a los soldados y las niñas a las muñecas y a las maestras. Los mayores ayudan a los pequeños, realizando todo ello en un ambiente de expansión y alegría en medio de la naturaleza.

En el capítulo que denomina “De todo un poco”, trata el tema del Canto escolar que presenta a Antonio con entusiasmo aunque no señala los procedimientos a seguir para la realización práctica. Le indica el horario del canto, que generalmente se hace juntos (niños de todas las Secciones y mediante el sistema de enseñanza mutua) dado el tipo de escuelas masificadas, comentando también los resultados de la actividad.

“Esos niños son muy buenos y deseo conocerlos.

- Ya los conocerás muy pronto, y te desengañarás de que no hay exageración en cuanto afirmo. Pero donde te gustará mucho más todavía es en el salón donde se reúnen todos, dos veces por semana, para cantar. Más de doscientos niños, perfectamente colocados en filas paralelas, y en escala de menor á mayor, frente al órgano, presentan un cuadro lleno de belleza, digno de ser cantado por nuestros más inspirados poetas. (...) Las delicadas notas arrancadas al instrumento de música, combinadas con los suavísimos tonos de aquel coro de seres infantiles, parece que forman una especie de nube de oraciones”

²⁶¹.

El autor señala que la escuela es un mundo en pequeño y lo que lleva contado no es ni la mitad de lo que falta por enunciar. Afirma que definir la escuela es como manejar muchos objetos, descomponerlos, recomponerlos, pensar y escribir acerca de ellos. Señala que este conjunto de cosas se lleva a cabo durante cinco años, aprovechando el juego y las conversaciones diarias. Esta variedad de conocimientos el maestro no los impone, el niño trabaja por sí mismo estudiando la realidad donde suceden los hechos y no desde los libros.

²⁶¹ Ibid., pp. 162-163.

En definitiva, desde la base de la pedagogía de Froebel, se expone en el Manual una situación escolar nueva, basada en la libertad y responsabilidad del niño, en la que el maestro organiza la actividad en función de las capacidades infantiles. De todo ello, se deduce una metodología intuitiva, práctica, activa que parte de la vida y del entorno próximo del niño, elementos que ya hemos reflejado en la pedagogía de este tiempo hacia los que apuntan los principios de la Escuela Nueva. Los inconvenientes pedagógicos de una escuela masificada empobrecen la visión educativa, reduciendo las posibilidades didácticas y un tratamiento más personalizado de los niños.

11. METODOLOGÍAS Y PROGRAMAS ESCOLARES QUE LLEGAN DE EUROPA

La influencia de la educación francesa en la pedagogía española se ve reflejada en la Música, fundamentalmente a través de la metodología mnemotécnica- numérica, como se ha presentado en la primera parte del trabajo *descubrimiento: (1823-1858)*. En torno a la escuela francesa de Wilhem, en Ginebra y en Alemania, se da un nuevo impulso a la educación musical (Música y Canto) como lo ponen de manifiesto los métodos mnemotécnicos de Galín, Aimé Paris y Chevé.

En esta *segunda etapa*, también localizamos vestigios documentales que nos llevan a afirmar que en España se conoce el Método mnemotécnico de Amand Chevé, método que facilita la comprensión del lenguaje musical y mejora la afinación en la práctica vocal. Entre los pedagogos de la época, también encontramos a Pedro de Alcántara García Navarro que aplica la metodología mnemotécnica refiriéndose al mundo sonoro como se recoge en el siguiente texto:

“Consiste en asociar las ideas que deben retenerse á otras ideas, á sonidos, á imágenes que tengan con las primeras alguna analogía ó difieran de ellas de una manera notable, dando lugar, por ejemplo, á contrastes muy pronunciados”²⁶².

En el sistema mnemotécnico de Chevé encontramos cierto paralelismo con las aportaciones metodológicas anteriores tanto de Froebel como de su continuador en España, García Navarro. Estos autores proponen el empleo de signos, símbolos y colores para la representación de los diferentes lenguajes artísticos; Amand Chevé opta por la notación cifrada y el uso de signos no convencionales.

11.1. El Método de Amand Chevé

En la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, hemos localizado dos libros escritos en francés sobre el Método mnemotécnico de Amand Chevé. El libro aparece con el sello

²⁶² GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educacion...*, Tomo VI, p. 123.

de la Escuela Normal, hecho que nos hace pensar que se adquiere como bibliografía para el alumnado. Se trata de *Nouveau Manuel de Musique Vocale, Cours Préparatoire* (1892), 2^a edic., y *Cours Elementaire y Cours Moyen* (1889), basados en el *Méthode Galin-Paris-Cheve*, pedagogos musicales de gran trascendencia para la música francesa y europea, en línea con las corrientes racionalistas. Dicho Método recibe dos medallas de oro en la Exposición Universal de París de 1889 (AA. DD. N^o 60 y 61).

La obra de Amand Chevé *Nouvou Manuel de Musique Vocale*, está concebida para uso de los alumnos de las Escuelas Primarias y redactada conforme al Programa establecido por el Consejo Superior de Instrucción Pública de Francia (23 de Julio de 1883). A partir de esta fecha, aparecerán sucesivamente, el Curso Complementario y el Curso Superior para niveles superiores.

Amand Chevé, profesor de Música en la Escuela Normal Superior de París, realiza una obra pedagógica de carácter teórico-práctico con procedimientos mnemotécnicos –numéricos- para facilitar el aprendizaje musical desde la práctica vocal. Dedicó su obra a la memoria de los fundadores del Método y de la Escuela que crearon Galin, Aimé Paris y Émile Chevé, con el deseo de que sus nombres perduren en la memoria. Se adhieren a su obra ilustres personajes del mundo de la educación, de la política y de la música: profesores del Conservatorio, el Director de la Escuela Normal Superior, Inspectores, Directores de Escuelas, Institutos y Diputados.

En el curso *Préparatoire*, el autor introduce su obra con pensamientos de los tres autores inspiradores de su nuevo método: Émile Chevé, Nanine Chevé, Aimé Paris, que se adhieren al deseo de universalización de la música con la aportación de esta obra; realzan su enfoque pedagógico, incluso práctico, ya que tales materiales y libros, están al alcance de todos, intelectual y económicamente, como sugieren en el siguiente texto ya traducido por mí:

"La lectura musical puesta al alcance de todas las inteligencias. Los libros de música puestos al alcance de todos los bolsillos". ÈMILE CHEVÉ.

"En medio de fórmulas generales puestas en práctica en esta obra, se llega a medir los intervalos tan exactamente, como se mide, con un metro, una superficie plana" NANINE CHEVE.

"Las duraciones de los sonidos tienen ahora sus nombres especiales como la altura de los sonidos. Cada efecto rítmico tiene su nombre propio" AIMÈ PARIS²⁶³.

A lo largo de los siguientes apartados, expondremos los elementos pedagógico-musicales que hemos descubierto en la metodología Chev , válidos para la enseñanza actual.

11.1.1. Aspectos metodológicos que destacan sus contemporáneos

Nos parece ilustrativo comenzar este apartado recogiendo las opiniones de sus contemporáneos sobre el nuevo método ya que arrojan luz sobre la concepción metodológica de los profesores franceses del momento y sus propias resistencias al cambio.

Los profesores de Música de su entorno hacen un análisis positivo en términos generales; reconocen la coherencia interna de la obra, el equilibrio y progresión entre el contenido teórico y los ejercicios prácticos, así como la manera ingeniosa de utilizar el procedimiento numérico para el aprendizaje de la música en los primeros niveles, dada la dificultad que conlleva descifrar la música desde los códigos convencionales; por todo ello, ensalzan la utilidad de un Método que favorece la formación vocal y consiguientemente la afinación, el sentido melódico y rítmico, así como el modo de emplear y popularizar el Método Galin-Paris-Chev , incorporando también la notación musical. Junto a estas alabanzas, añadan algunas críticas y matizaciones a su obra, fruto del desconocimiento de un procedimiento nuevo que rompe con la tradición musical. Recogemos a pie de página la traducción del texto original, realizada por mí, en el que se vuelca algunos comentarios de sus contempor neos²⁶⁴.

²⁶³ CHEV , Amand, (1892) 2^a edición: *Nouveau Manuel de Musique Vocale*, Première Année Cours Preparatoire, Au Siège de L'Ecole Galin-Paris-Chev , Paris, Portadilla.

²⁶⁴ "Bravo! Vuestro sistema de enseñanza, de todos conocido, debe introducir rápidamente a los alumnos en los misterios de la música, y vuestros breves ejercicios est n presentados en un orden excelente, tanto desde el punto de vista de la entonación como de la medida (...).

Esta obra, como todas las que provienen de usted, o que lleven el nombre de Chev , es una obra maestra llena de sentido. La división por lecciones, según un método nuevo; la graduación hace casi insensible los ejercicios; la manera ingeniosa como son presentados, denotan de cara al autor de este Manual un conocimiento absoluto del

Ciertamente, estas afirmaciones sólo reflejan lo que el propio autor aporta en su obra. En sus orientaciones iniciales al Método, Amand Chevé insiste en la necesidad de seguir una graduación en la teoría y en la práctica según la edad de los alumnos por lo que presenta los elementos de uno en uno, incrementando la dificultad. Los contenidos musicales se trabajan de forma sistemática por lecciones, siguiendo en cada una de ellas un mismo itinerario: presentación breve de la materia y propuesta de actividades; éstas giran en torno a ejercicios de entonación, dictado vocal y escrito, ejercicios de medida, fragmentos musicales con o sin texto, representados con notación cifrada y convencional como se refleja en la siguiente cita:

“SUMARIO DE CADA LECCIÓN

- 1º Ejercicios de entonación.
- 2º Dictado vocalizado, solfeo y escritura.
- Cifrado: 3º Exposición teórica breve.
- 4º Ejercicios de medida.
- 5º Estudio de las canciones con o sin texto.

Pentagrama: 6º Ejercicios de traducción.”²⁶⁵.

11.1.2. Análisis musical de la obra

En relación con el contenido musical realizamos un breve análisis del Método ya que sigue una secuencia pedagógica muy adecuada apostando siempre por la educación del oído a través de la simbología mnemotécnica numérica para la representación musical. El proceso de iniciación a la música se estructura de la siguiente manera:

profesorado de elemental (...) está pues llamado a rendir servicios eminentes a los que comienzan el estudio de la lectura musical y de la entonación (...).

Conocer primero el sonido, estudiar las propiedades y las relaciones, darse cuenta exactamente de las medidas y de los valores antes de haber visto la representación sobre el papel, es lo lógico. Partir de la idea para llegar a la notación y no de la notación para llegar al concepto, he aquí la manera de obtener resultados rápidos y serios y el cifrado os ayuda maravillosamente para ponerlo en práctica (...).

El cifrado queda como un elemento poderoso de entonación, y abrevia seriamente los primeros estudios de solfeo en las escuelas”. “Texto original francés”. (La traducción es mía). Ibid., pp. II, III del Prólogo.

²⁶⁵ “Texto original francés”. (La traducción es mía). Ibid., p. 8.

1. Comienza por el Sonido, elemento mediador de la música y con las Cualidades del sonido: Duración y Altura, iniciando a partir de la altura el estudio de los intervalos y escalas.

2. Continúa con los signos de entonación y escritura de sonidos con las palabras: UT RÉ MI FA SOL LA SI, a las que le hace corresponder las cifras 1 2 3 4 5 6 7, para los siete sonidos en tres series: grave, media y alta, indicadas mediante un punto abajo o arriba del número para identificar los sonidos graves y agudos respectivamente. Este sistema de notación musical permite realizar el solfeo relativo; en los ejercicios vendrá señalada la tonalidad con la palabra correspondiente.

3. Presenta el itinerario del aprendizaje musical a partir de la notación cifrada (siempre desde el esquema de trabajo del Método) en el que descubrimos una serie de aspectos pedagógicos que siguen teniendo vigencia en la actualidad: trabajo auditivo y vocal a partir de la pentatonía y diatonía, refuerzo armónico desde el empleo del bordón (I-V), utilización de fonemas (*tates* de Aimé París), representación gráfica de las figuras mediante líneas, importancia del acento, del tempo y agrupamiento de sonidos en estructuras para los compases; de todo ello subrayamos sólo algunos datos recogiendo la propuesta metodológica del autor:

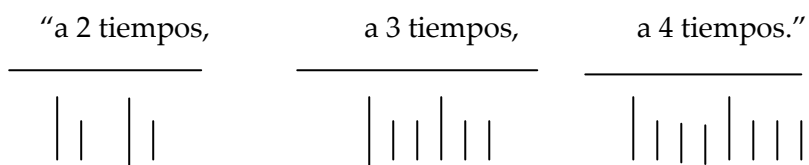
a) En los *Ejercicios de Entonación* comienza con secuencias de dos, tres, cuatro y cinco sonidos trabajando el pentacordo en sentido ascendente y descendente, recomendando al profesor seguir las siguientes pautas:

1 2 3 4 5	5 4 3 2 1																	
Ton de Sol																		
→	→																	
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px 10px;">12</td><td style="padding: 2px 10px;">1</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">123</td><td style="padding: 2px 10px;">1</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">1234</td><td style="padding: 2px 10px;">1</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">12345</td><td style="padding: 2px 10px;">15</td></tr> </table>	12	1	123	1	1234	1	12345	15	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px 10px;">54</td><td style="padding: 2px 10px;">5</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">543</td><td style="padding: 2px 10px;">5</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">5432</td><td style="padding: 2px 10px;">5</td></tr> <tr><td style="padding: 2px 10px;">54321</td><td style="padding: 2px 10px;">51</td></tr> </table>	54	5	543	5	5432	5	54321	51	<ul style="list-style-type: none"> . Se da la tónica de la tonalidad . Se entona cada sonido, línea por línea, dando su duración exacta con pausa entre ellos . Los sonidos que tienen línea horizontal indican repetición de esos sonidos (I-V)
12	1																	
123	1																	
1234	1																	
12345	15																	
54	5																	
543	5																	
5432	5																	
54321	51																	

b) La propuesta metodológica del *Dictado* no se realiza de forma convencional; se articulan los sonidos o grupos de sonidos trabajados en los Ejercicios de Entonación, emitiéndolos con el fonema "a" y el alumno repite el patrón melódico del profesor en

forma de eco. La entonación con el nombre de las notas se realiza en lecciones posteriores. Entendemos que la realización del dictado melódico desde dicha clave metodológica aporta grandes ventajas para la educación auditiva y aprendizaje musical del niño.

- c) Respecto a la *Medida*, Amand Chevé propone realizar un gesto con la mano para indicar el acento de forma periódica en las respectivas estructuras binarias, ternarias, cuaternarias, simples o compuestas, alejándose de la técnica tradicional. En cuanto a la representación gráfica, presenta la unidad de tiempo con líneas verticales, describiendo un trazo más largo para el primer tiempo de cada estructura o compás como se refleja en el siguiente esquema; posteriormente lo lleva a la notación cifrada señalando las correspondientes líneas divisorias.



Creemos que los procedimientos empleados por Chevé en este apartado, reflejan una comprensión muy avanzada del tema ya que le interesa destacar todo aquello que facilite a los niños la vivencia y representación del tiempo más que la técnica tradicional de llevar la medida del compás; procedimiento que se sigue empleando en la actualidad.

Para salvar los escollos que puedan tener los alumnos al comenzar a leer música cifrada (relativos a la duración del sonido y sus equivalencias) Chevé emplea signos representativos y recomienda la articulación sonora de fonemas (ta-té), tomados de Aimé París, trabajándolos de uno en uno. Valoramos positivamente la utilización de este procedimiento pedagógico en Chevé ya que refuerza en el niño la adquisición del sentido rítmico aportándole seguridad y confianza. En las metodologías musicales centroeuropeas de esta época, será una práctica habitual la sustitución de las figuras rítmicas por fonemas, como se pone de manifiesto en Kodály, tomadas a su vez de la idea

original de John Spencer Curwen. El modo de llevarlo a cabo lo presenta el autor en el siguiente texto que traducimos a pie de página²⁶⁶.

|
—
| . y dirán *ta é*.

Ej. 1. Medida a 2 tiempos | 5 7 | 5 . | 1 7 | 6 0 | |
 Ej. 2. Medida a 3 tiempos | 5 4 3 | 3 . 2 | 3 0 4 | 5 . 0 | |
 Ej. 3. Medida a 4 tiempos | 5 5 1 7 | 6 . 5 . | 4 3 4 5 | 3 . 0 0 | |

Ton de Sol

d) Para las clases de *Solfeo* (desde el sistema de notación cifrada) el profesor presenta el fragmento o canción y los niños deben reproducirlo, primero articulando el nombre de los sonidos sin entonación, y en una segunda vuelta, entonando las notas en la tonalidad correspondiente; los signos de expresión se incorporan también en la lectura musical cifrada como se refleja finalmente en el siguiente ejemplo:

²⁶⁶ “Se representa el tiempo articulado por los números, la prolongación por un punto y el silencio por un cero. Cada signo aislado, número, punto o cero, representa un tiempo, y el número de signos comprendidos entre dos barras de medida es igual al número de tiempos encerrados dentro de la medida (...) se debe proceder para no presentar a los alumnos dos operaciones simultáneamente. Si hay dos números, ellos dirán *ta té*; si no hay nada más que uno, dirán *ta é*, porque hace falta que ellos sientan siempre la división binaria en cada tiempo no divisible (...) como está escrito:” (esquema que se reproduce en el texto). “Texto original francés”. (La traducción es mía). *Ibid.*, pp. 20; 94.

SOLFÉGE

Ton de Re LENT

N^o 54 | | ^{MF} 1 2 3 5 | 6 . 5 . | 1̇ 5 3 5 2 | . 3 . 3 | ^P 5 6 7 6 1̇ 7 . |

6 5 6 7 | 6 5 3 . | 5 6 4 . | 5 6 4 . | 1̇ . 2̇ . 2̇ | 1̇ . 1̇ | ^F 7 . 6 |

. ^P 1 1 4 3 2 | . . . | 1 . . 0 | ²⁶⁷ |

Reconocemos la propuesta metodológica de Chev  en la pedagogía Kodály, Willems, Orff y Martenot. El hecho de no dirigir al niño exclusivamente hacia la práctica solfística con notación musical convencional, evita numerosos errores y garantiza el éxito. Mediante el sistema mnemotécnico, los niños aseguran la localización de la nota en la altura correspondiente, ayudándoles a preparar interiormente la entonación de los sonidos.

El Segundo libro: *Nouveau Manuel de Musique Vocale Cours  l mentaire & Cours Moyen*, no añade novedades metodológicas; presenta las mismas características y continúa la línea pedagógica del Curso Preparatorio, progresando en dificultad. Está dirigido a los niños de las Escuelas Primarias de 12 y 13 años; combina la notación cifrada con la notación convencional ubicando las notas en el pentagrama.

En estos niveles, se estudia en profundidad el modo mayor y menor en todas las tonalidades y se practica el transporte de forma natural a partir del canto y del solfeo relativo, dada la desinhibición que conlleva la notación cifrada. Los chicos estudian y entonan las escalas cromáticas y realizan cánones a dos y tres voces.

Ambos Métodos adjuntan la Guía del Profesor donde se explica de forma detallada el proceso a seguir en las Lecciones y Ejercicios. Para no repetir una exposición similar, obviamos el análisis musical del segundo nivel. En el Apéndice documental de este autor queda constancia de lo más significativo de los dos Manuales.

²⁶⁷ Ibid., p. 82.

Al finalizar este apartado podemos afirmar que las metodologías mnemotécnicas, impregnadas de elementos propios de la corriente racional, aportan una nueva forma de orientar la enseñanza de la Música y el Canto dentro y fuera de España que siguen teniendo vigencia en la actualidad. Dicha metodología ayuda al niño a elaborar un pensamiento abstracto, permitiéndole establecer relaciones conceptuales y procedimentales a partir de simbologías (en este caso numéricas) conducentes a la adquisición del lenguaje musical.

11.2. La Música en los Sistemas educativos de los países europeos desde los pedagogos españoles

Para mejorar la enseñanza de la Música y situar el papel que ocupa esta materia en el sistema educativo español, los pedagogos de esta época, estudian y analizan cómo se lleva a cabo dicha materia en otros países de Europa. Por esta razón, dejan constancia de cuanto se hace fuera de España y presentan los Programas y Horarios de la Música en los restantes sistemas educativos, sirviendo así de contraste y estímulo para mejorar la educación musical del país.

En 1879, Pedro de Alcántara García Navarro señala en su *Manual Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Tomo II, que los programas de Primera enseñanza en España son deficientes en cuanto al número de asignaturas, apuntando datos de interés sobre la materia de Música y Canto. Para contrastar su tesis, realiza un análisis comparativo sobre los programas escolares vigentes en catorce estados europeos, enunciando simplemente su obligatoriedad.

En lo que respecta al grado Elemental, afirma que España se encuentra en igualdad de condiciones o con alguna superioridad respecto a tres Estados: Inglaterra, Italia y Suecia; pero si se analizan unidos los programas de la enseñanza Elemental y Superior, indica que nos aventajan todos los estados europeos. Por ello, hace una relación de los países en los que figura la Música y/o Canto en los programas de las Escuelas Elementales y Superiores de Europa, mientras que en España, señala, sólo forma parte de la enseñanza de Párvulos y Elemental. Las aclaraciones entre paréntesis pertenecen al texto.

“El Canto y la Gimnástica, que tanta importancia ejercen en la buena educación de la niñez, lo tienen establecido todos los Estados

alemanes, Austria-Hungría, Bélgica, Dinamarca, Holanda (canto solo), Noruega, Rusia, Suecia (canto solo), y Suiza en el programa elemental ú obligatorio para todos; y en el superior ó facultativo, además de todos éstos Francia, Holanda (la gimnástica que no está incluida en el otro programa), Inglaterra, Portugal y Suecia (la gimnástica que no figura en el otro programa). Solo en los programas escolares de España é Italia no figuran la Gimnástica y el Canto”²⁶⁸.

Sin embargo, años más tarde en 1890, Mariano Carderera es quien detalla los Programas escolares y la organización del tiempo de diferentes países de Europa y América en función del tipo de escuela. Afirma que es indispensable graduar la enseñanza organizando el programa según las divisiones establecidas, aptitudes y conocimientos del niño. Con respecto a los agrupamientos y horarios presenta un estudio comparativo de lo que se hace en otros países. Señala que en todos ellos, se dedican seis horas de clase en sesiones de mañana y de tarde; tiempo excesivo, no recomendado en los manuales de pedagogía.

Respecto a la organización escolar de *Francia* solo recogemos aquellos datos relacionados con la materia de Música y Canto escolar. El planteamiento de esta materia es más avanzado que en España. Se realiza a veces en sustitución de otras enseñanzas y parece estar inspirada en la metodología de Froebel. El autor señala que Mr. Greard (sic.), preocupado por mejorar la Primera enseñanza en París y en el Departamento del Sena, elabora numerosos modelos sobre distribución del tiempo. El plan de Mr. Rapet, incluye los *cánticos* en el apartado de ejercicios diversos, independientemente de lo que se hace habitualmente: cantos a la entrada o salida de clase, como se aprecia en el siguiente texto:

“El sábado por la tarde, á la hora de ejercicios diversos, se ocuparán en el canto los tres cursos, sin perjuicio de los cánticos de entrada y salida y de variación de ejercicios”²⁶⁹.

En 1871, el Ministro de Instrucción pública de Francia, Jules Simón, recomienda las mismas indicaciones que se dan en España; cada maestro debe redactar un programa detallado de enseñanza y distribución del tiempo que debe ser aprobado posteriormente. Para

²⁶⁸ GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara, *Teoría y Práctica de la Educacion...*, Tomo II, p. 520.

²⁶⁹ CARDERERA, Mariano, *La Disciplina Escolar...*, p. 204.

facilitar la tarea del profesorado ofrece el siguiente modelo de Horario con carácter orientativo²⁷⁰.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.
EMPLEO DEL TIEMPO.

MAÑANA.

Divisio- nes.	7:45 á 8.	8 á 8:30.	8:30 á 9.	9 á 9:20.	9:20 á 9:50.	9:50 á 10.	10 á 10:30.	10:30 á 11.	A las 11.	11 á 11:30.	11:30 á 12.
3. ^{er} año.	Instrucción religiosa con el maestro.	LENGUA FRANCESA.				Recreo.	Lectura por el maestro.	Escritura con el maestro.	Oración y salida.	Ejercicios de gimnástica.	Comida y recreo.
2. ^{er} año.		Redacción del tema señalado.	Dictado común por un auxiliar.	Lección por el maestro.	Redacción del tema señalado.						
1. ^{er} año.	Instrucción religiosa. Oraciones con el auxiliar.	LENGUA FRANCESA. Ejercicios prácticos con el auxiliar y después con el maestro.	Lectura y recitación, primero con el maestro y después con el auxiliar.		Cálculo oral y ejercicios en el encerado y en las pizarras con el auxiliar.						

— 205 —

TARDE.

Divisio- nes.	12:45 á 1.	1 á 1:30.	1:30 á 2.	2 á 2:30.	2:30 á 2:45.	2:45 á 3:15.	3:15 á 3:45.	3:45 á 4.	A las 4.
3. ^{er} año.	Redacción de un tema.	Cálculo y sistema métrico.		Lectura con el maestro.	Recreo.	Historia y geografía.		Lecciones generales sobre cosas usuales.	Oración, salida.
2. ^{er} año.		Lección por el maestro.	Redacción de un tema.			Copia en limpio de un tema ó trazado de un mapa.	Lección por el maestro.		
1. ^{er} año.	Lectura con un auxiliar.	Descripción y uso de las medidas métricas con el auxiliar.	Historia y geografía con el maestro.	Escritura bajo la dirección de un auxiliar.	Lengua francesa. Ejercicios prácticos con un auxiliar.				

Observaciones. La entrada en clase como la salida y los movimientos para pasar de un ejercicio á otro se verificarán siempre cantando.

— 206 —

En dicho cuadro horario, queda constancia de la dedicación de esta materia de forma marginal. Las notas y observaciones reflejadas en los Horarios seleccionados indican el sistema de enseñanza: *“La entrada en clase como la salida y los movimientos para pasar de un ejercicio á otro se verificarán siempre cantando”*. *“El canto podrá reemplazar á la lectura los martes y sábados”*.

²⁷⁰ Ibid., pp. 205-206.

El Cuadro horario que ofrece M. Greard, se distribuye el mismo año, y días antes a los facilitados por los inspectores del Departamento del Sena. El enfoque y los tiempos asignados al Canto (para las escuelas de un solo maestro ó maestra tanto de niños como de niñas) coincide con el que se ofrece a nivel oficial²⁷¹.

CUADRO DEL EMPLEO DEL TIEMPO.
 ESCUELA DE UN SOLO MAESTRO Ó DE UNA SOLA MAESTRA.
 Se abre la escuela á las 8 $\frac{1}{2}$.—Revista de aseo.

Cursos.	De 9 á 10	De 10 á 11.		De 11 á 12.	De 12 á 1	De 1 á 2.	De 2 á 3.		De 3 á 4.		A las 4.
Superior y medio.	Instrucción religiosa	Lectura.	Descanso.	Lengua francesa.	Desayuno y recreo.	Aritmética ó Sistema métrico.	Escritura.	Descanso.	Historia y geografía, 3 días. — Ejercicios de memoria el sábado.		Salida.
Elemental.	Id.	Id.	Id.	Lengua francesa. Lectura.	Id.	Id.	Id.	Id.	Historia y geografía.	Lectura.	Id.

— 208 —

NOTA. Si se enseña el canto y el dibujo y no puede darse la lección el jueves de 8 $\frac{1}{2}$ á 12 $\frac{1}{2}$, se dará el martes y sábado en lugar de los ejercicios indicados para la última parte de la clase de la tarde.
 Las labores en las escuelas de niñas, cuando no puedan enseñarse el jueves ó fuera de las horas ordinarias de clase, se enseñarán el martes y sábado en la última hora de la clase de la mañana ó de la tarde.

Con respecto a otros países, Carderera aporta datos relevantes en cuanto a los Horarios de Música y Canto; en cada país se refleja un tratamiento diferente de la materia. En unos casos, el canto acompaña a una actividad; en otros, dispone de un tiempo específico que va desde los diez minutos a la hora, en Horario de mañana o de tarde, y de mañana y tarde; se imparte durante un día o varios días a la semana; en fin, se presentan todo tipo de agrupamientos y combinaciones horarias como aparecen en los siguientes esquemas, de los que seleccionamos sólo lo relativo al Canto, o Música y Canto, indicándolas en cursiva²⁷².

- *Strasburgo*. Escuela Incompleta perteneciente a una aldea del antiguo departamento de Strasburgo de Niños de 6 a 10 años. Distribución del tiempo:

Mañana.- Primera hora, oración, *cánticos*;
 Tercera hora, catecismo y *canto*.

Tarde.- Dos días a la semana: Primera hora, *canto*.

²⁷¹ Ibid., p. 208.

²⁷² Ibid., pp. 188-189; 194-195; 197-198.

- *Luxemburgo*. Escuela Rural Ampliada de una escuela rural superior.

Lunes.- De 8 a 9; de 9 a 10, lectura en el libro de los *cánticos*;

Miércoles.- (En el mismo horario) H^o Sagrada, lengua alemana, cálculo y *canto*.

Sábado.- (En el mismo horario) H^o bíblica.- Lengua alemana.- Cálculo.- *Canto*.

- *Wurtemberg*. Escuela Mixta.- Plan de la escuela de una población de 300 habitantes con 44 alumnos, niños y niñas. Dos divisiones.

Cuatro días a la semana, tercera hora. *Canto*, catecismo

Todos los días, quinta hora. La 1^a. División, lectura;

la 2^a. Caligrafía, y la 1^a y 2^a reunidas, *canto*.

- *Escuelas de Prusia*. Uno de los dos modelos publicados en 1873 por Regencia de Dusseldorf.

De 11 a 12 Martes y Viernes. *Canto*, Grupos II. III.;

Gimnástica Miércoles y Sábado.

De 3 a 4 Martes. *Canto*, Grupos I. II. III.

- *Escuelas del Gran Ducado de Baden*.- Escuela obligatoria para niños de 6 a 14 años.

Los niños se dividen en dos clases, recibiendo lección unos por la mañana y otros por la tarde. En las escuelas de un solo maestro, los ocho cursos se organizan en tres grupos: 1^o (6-8 años); 2^o (9-11 años); 3^o (12-14 años).

Los dos últimos grupos asisten a clase las tres primeras horas de la mañana. Los del primer grupo asisten los miércoles y sábados a la 3^a y 4^a hora de la mañana y todos los días por la tarde, durante tres horas.

Martes por la mañana en la 3^a hora, *Canto*, los niños de 9 a 13 años juntos: 4, 5, 6, 7 y 8.

Martes por la tarde a la 3^a hora, *Canto*, los pequeños de 6 a 8 años: 1, 2 y 3

- *Plan de una Escuela mixta católica*

Lunes, Martes, Jueves y Viernes de 2 a 3, *Canto*, los tres grupos de niños juntos.

- *Escuelas de los Estados Unidos.*- Escuela Elemental de 1º grado de *Illinois*
Los niños se dividen en tres grupos. En estas escuelas se distribuye el tiempo en función de las características psicopedagógicas de los niños; dado que los niños deben estar en continuo movimiento, según el enfoque de la educación física, las lecciones se reducen a 10 minutos con otros diez de preparación, tiempo que el autor considera insuficiente.

Tienen Música, y no solo Canto como en Europa.

Mañanas de 9 a 9,10.

Tarde a las 2,30 hasta el descanso.

El 2º Grado de esta Escuela Elemental, solo tiene Música por la Mañana de 9 á 9,10

- *República de Buenos Aires.*- Escuelas de 3º Grado.

En 1888 el Consejo superior de educación para las escuelas de todos los grados, publica un horario que parece ha servido de modelo a EEUU. Se advierte también sobre la necesidad de movimiento de los niños pero parece que está mejor calculado el trabajo y el descanso ó recreo. Las escuelas de 3º y 4º grado se corresponden con las Elementales de España.

Tienen *Canto*, Lunes, Miércoles y Viernes a las 3, 30 con una duración de 15 minutos.

Como queda de manifiesto en la exposición horaria de los diferentes países, la enseñanza de la Música está orientada hacia el Canto y la educación vocal; en Francia se presenta una metodología sistemática de su enseñanza, fruto de la riqueza cultural-musical del propio país. En el conjunto de los países europeos se debaten los mismos problemas que en España con respecto a la Instrucción Primaria: masificación escolar, escasez de recursos económicos y falta de preparación del profesorado; en cuanto al método, secundan el "método concreto" de Alemania. La prensa española *El Magisterio Español* también se hace eco de los diferentes sistemas de enseñanza europeos.

11.3. Relación de Cantos escolares en Europa

Dada la importancia que tiene la recogida de información de materiales sobre los cantos escolares y la carencia que hemos encontrado, nos hemos permitido incluir algunos datos, recabados del Centro de Investigación MANES²⁷³ cuyo objetivo es recopilar e investigar sobre materiales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX, que reflejan la existencia de los mismos en los países europeos. En el siglo XIX, se produce en Francia una intensa actividad en torno al canto infantil que se inicia en la segunda década y continúa su trayectoria en las últimas décadas del siglo.

En las sociedades que emergen, los cantos están orientados hacia la actividad de los niños de los Jardines de Infancia, de la enseñanza Elemental y de los jóvenes trabajadores (sujetos de actuación preferente) para mejorar la educación y la cultura de los pueblos, como ya se ha reflejado.

En 1840 en París se publica *Rhymes for the nurse*, de Taylor, Ann et Jane. De este documento se hace una nueva edición; Gumuchian cita una edición de 1870. Este mismo autor, cita una edición de Canciones y Rondas Infantiles de 1858 aunque aparece posteriormente. A cada Canción le corresponde una Ronda; está publicada en París.

En 1876 como actividad de las Colonias de Ciudades se publica: *Le Chansonnier du jeune age. Chansons et Romances choisies avec le soin*, recopilación de canciones destinadas a los jóvenes trabajadores campesinos en las que se exalta el trabajo del campo. Elliot Charles, publica en 1876, *Songs of yale: a new collection of college songs*, 4ª edición de E. P. Howe.

En 1884 el Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes de París, (Enseig Chant. Travaux de la Commission. Rapports et Programmes) publica *Chant* a través del Ministerio y del Consejo superior de Instrucción Pública de Francia que toma la iniciativa de elaborar un material adecuado para restaurar la enseñanza del Canto y de la Música en las escuelas Primarias; para ello consulta a alguna de las personalidades del mundo de la música entre las que se encuentra

²⁷³ Centro de Investigación MANES, UNED, Madrid.

Saint-Saëns. Estas obras se publican en el volumen *Le développement musicale est l'indice d'une civilisation supérieure*.

Isoré Octave publica en Lille (1892) *Le chant a l'école et dans la famille*, repertorio de 50 canciones a una voz (marchas y melodías). Una parte del cancionero está dedicada a los niños de las escuelas maternas.

A través de la recogida de estos datos, podemos constatar lo siguiente: Francia mantiene una larga tradición en cuanto al Canto, enseñanza de la Música y edición de cancioneros infantiles. En los países europeos se aprecia que la actividad musical gira en torno al Canto y a la canción infantil como medio de aprendizaje musical, asignándole también cualidades pedagógicas ligadas al movimiento y a la expresión corporal gestual. En España, la aparición de materiales escolares relacionados con el canto se produce en la segunda mitad del siglo.

Recapitulando los apartados de Métodos, Programas y Materiales escolares dentro de España y de lo que llega de otros países, podemos afirmar que en esta etapa se desarrollan métodos de enseñanza musical en diferentes líneas: metodologías repetitivas basadas en la reiteración de cantos y de elementos musicales; metodologías lúdicas y sensoriales en las que el juego, el movimiento y la palabra están unidos al canto aportando un planteamiento nuevo a la enseñanza musical, y procedimientos mnemotécnicos como método que facilita la comprensión y asimilación del lenguaje musical.

La selección de estos elementos, especialmente los que provienen del juego y del movimiento, constituyen un enunciado de procedimientos de vital importancia para la enseñanza musical en la pedagogía musical actual. Todos ellos subyacen en las propuestas metodológicas de los pedagogos musicales de finales del siglo XIX y principios del XX y continúan siendo válidos. Por ello creemos que todo cuanto se refleja en la pedagogía de estos autores, constituye un planteamiento global en la enseñanza-aprendizaje de la Música y el Canto novedoso, dentro de los propios límites de la teoría y práctica de enseñanza de este tiempo, así como de los condicionamientos socioeconómicos y políticos del siglo.

12. MÉTODOS Y MANUALES PARA LA ENSEÑANZA PARTICULAR DE LA MÚSICA

La forma de enseñanza escolar que venimos recogiendo en el naciente estado moderno, acrisolado durante el siglo XIX, tiene lugar en el contexto europeo dentro de las grandes corrientes pedagógicas y musicales que se derivan de ellas: incorporación de los sentidos, el valor de lo estético en la educación integral y las directrices racionalistas en el arte de la música. Los métodos de enseñanza mutua y simultánea se combinan con las propuestas educativas dirigidas hacia la intuición, lo que permite una enseñanza colectiva de la Música y del Canto no exenta de dificultades, dados los límites del sistema educativo español. De otra parte, mientras se van consolidando las Escuelas Normales, se mejora progresivamente la formación musical de los futuros maestros y consecuentemente la de los niños.

Junto a ello, la formación profesional de los músicos se viene realizando en las instituciones destinadas a tal fin: los Conservatorios, que por estos años ya están a pleno rendimiento; sin embargo, continúa abierta la línea de formación individual de las personas que se inician en la Música y en el estudio de un instrumento. Desde esta perspectiva, hemos localizado Métodos de enseñanza (consignados algunos como Métodos de enseñanza en los Conservatorios) que se han venido utilizando de forma individual, especialmente entre las mujeres españolas, dado el carácter de formación complementaria y cultural que tiene la música en la sociedad burguesa del siglo.

Tenemos constancia de la adquisición de tales Métodos por personas concretas, que los han conservado en sus bibliotecas particulares y los han seguido para un aprendizaje particular, dada la configuración metodológica, básica y asequible con la que están elaborados.

12.1. Método Completo de Solfeo de Moré y Gil (1875)

La propietaria de una biblioteca particular ha puesto en nuestras manos un Método de Solfeo completo, es decir, que abarca la formación musical en su totalidad, titulado *Método Completo de Solfeo* (7ª edic.), escrito por los profesores Moré y Gil de la Escuela Nacional de Música

(Conservatorio de Madrid). Este Método se adopta como texto para dicho centro (A. D. N^o 62).

La 1^a edición se ha localizado en la Biblioteca Nacional de Madrid. Existe otra en el Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba de 1870; en el Prólogo de dicha edición, se encuentran las indicaciones sistemáticas del Método y orientaciones básicas que nos hacen comprender la utilidad del Manual.

El Método está dividido en cuatro partes donde se integran la Teoría (presentada de forma gradual y sencilla) junto con la Práctica, en la que se propone al alumno ejemplos y ejercicios (correlativos a cada lección) para que asimilen los contenidos del lenguaje musical.

La primera parte, denominada *Nociones Preliminares*, abarca la presentación de las nociones básicas de la Música: notas, figuras y silencios, pentagrama, claves, compases simples y tipos de intervalos. En la segunda parte, se presentan los tonos y modos de las diferentes escalas, clave de Fa en 4^a, compases compuestos, grupos de valoración especial y mordentes. La tercera parte, es una ampliación de la segunda en cuanto a intervalos, claves y alteraciones. La cuarta parte, está dedicada al transporte, trino e inversión de intervalos; en el apartado del transporte e inversión de intervalos, los autores señalan los contenidos fundamentales ya que la resolución de tales temas se plantea en los estudios de armonía y queda fuera del acercamiento básico que proponen.

Moré y Gil, elaboran su nuevo Método como alternativa a los antiguos sistemas de Solfeo, rutinarios y desmotivadores, tras comprobar en la práctica, que produce excelentes resultados. Por ello, proponen un Método *completo, sistemático* (para el primer curso) a fin de que ayude a los alumnos a *aficionarse a un estudio, que como todos los elementales, es árido y pesado*. La clave del éxito la sitúan en el planteamiento gradual de los contenidos y en la orientación práctica del método, dirigida hacia la entonación y la medida, que ayuda a vencer las dificultades del principiante como afirman en el siguiente texto.

“Separándonos bastante de la marcha establecida en los Métodos antes citados, nos creemos en el deber de justificar las innovaciones que hemos adoptado, las cuales se cifran especialmente en tres puntos esenciales que son: la entonación, la medida y la progresión que

adoptamos para ir presentando y venciendo las dificultades de estas dos materias”²⁷⁴.

Para salvar cada uno de los obstáculos que conlleva la asimilación de la “lectura musical, dando á los sonidos nombre y duración”; términos con los que definen los autores el Solfeo, consideran necesario trabajar los contenidos (teórico-prácticos), primero *aisladamente y luego esta misma en combinación con otras*. Para ello, ofrecen un Método, que ayuda a relacionar los elementos conocidos con los nuevos, dando significado al proceso; los recursos que arbitran, ayudan a los alumnos a dominar con seguridad la materia, evitando así la rutina y la desmotivación, producidas por la repetición y la no superación de las dificultades.

12.1.1. Aportaciones metodológicas de Moré y Gil frente a los antiguos sistemas de enseñanza del Solfeo

De forma clara y sencilla, los autores proponen un nuevo sistema de enseñanza basado en la progresión y sistematización del contenido teórico desde la práctica musical (relacionando lo nuevo con lo aprendido) abordando así las dificultades de forma gradual. Dicho proceso tiene un planteamiento psicopedagógico de fondo que se pone en marcha a finales del siglo XIX. La información se presenta de forma graduada para vencer las dificultades de una en una, y el alumno aprende de forma racional y comprensiva a partir de las conexiones realizadas.

El proceso que diseñan respecto a la entonación y medida de los contenidos musicales es el siguiente:

Para potenciar la *entonación* en la práctica musical, tarea fundamental en la enseñanza de la música, perfilan un trabajo cuidadoso que permite al alumno realizar la lectura musical con agilidad, transmitiéndole a la vez seguridad; elementos muy importantes en el proceso educativo. El modo de resolver los problemas de entonación en determinados conceptos, realizados siempre a través de ejercicios prácticos, lo plantean de la siguiente manera:

²⁷⁴ MORÉ y GIL, (1875) 7ª edic.: *Método Completo de Solfeo*, Zozaya, Madrid, PRÓLOGO.

a) En la entonación de “intervalos de salto” proponen ejercicios con notas de duración más amplia (la redonda) marcadas con “puntitos” (solo en las notas intermedias) para que el alumno disponga de tiempo suficiente para leer las notas que constituyen el intervalo, entonado interiormente y a la mayor rapidez. Con este procedimiento, el alumno dispone de un recurso visual-auditivo hasta conseguir su interiorización y automatización, evitando con ello que entonen rutinariamente, aprendiendo a la vez a vencer plenamente la dificultad. De esta forma, se distancian de otros Métodos que presentan un aprendizaje de los intervalos en progresión a partir del primero como explican en el siguiente texto.

“(…) nosotros adoptamos el sistema de poner un ejercicio al tratar de cada intervalo, con figuras redondas, y marcando con puntitos solamente las intermedias con el objeto de que, estudiándose el compás, se detenga el discípulo bastante tiempo en las notas que constituyen el intervalo diciendo con la mayor rapidez posible las marcas con puntitos. Consíguese con esto que el oído se fije exclusivamente en las dos notas que forman el intervalo, sirviendo de guía no más que las intermedias; y de este modo, no solo se aprende perfectamente el intervalo de que se trata, sino que el discípulo se acostumbra á decir con rapidez estas notas intermedias, bien sea nombrándolas, ó diciéndolas mentalmente cuantas veces haya de buscar una entonación que se le haga difícil”²⁷⁵.

b) Respecto a las “notas alteradas”, se sitúan en la práctica del Do móvil y por tanto, en el concepto de las distancias interválicas, extrapolando el modelo de los semitonos Mi-Fa y Si-Do al resto de tonalidades. De esta forma, coinciden con los teóricos de la primera etapa del trabajo, alejándose así de las teorías practicadas hasta el momento. Estos contenidos, junto con el tratamiento de las Claves, los abordan en otros apartados más avanzados del Método. Las ventajas que presenta dicha metodología es notable; cuando los alumnos comprenden las analogías interválicas (producidas en las escalas mayores y menores o alteraciones originadas por las diferentes claves) llegan a entonar sin dificultad y sin estar preocupados por la armadura de la Clave, preparando con ello el transporte de una forma natural como explican en el siguiente texto.

“En la materia que más nos separamos de todos los Métodos es en la manera que tienen de tratar las notas alteradas con sostenidos ó bemoles; materia que, siendo hoy de gran dificultad, como se ve, al

²⁷⁵ Ibid.

practicar la enseñanza del solfeo, puede sin embargo, en nuestro concepto, hacerse fácil tratándola como es debido; pues no siendo el semi-tono que resulta de la alteración sino el mismo que hay del *mi* al *fa* y del *si* al *do* en el tono de *Do* natural, y no resistiéndose estos á ningún principiante, no hay razón para que halle dificultad en ejecutar los simi-tonos que resultan por efecto del sostenido ó bemol, reduciéndose todo á hacer conocer al discípulo que aquella nota alterada, como por ejemplo el *fa* sostenido en el tono de *Sol*, no es más que el *si* natural en el tono de *Do*, y que no tiene ningún sonido particular, como lo creen muchos principiantes. (...) no encuentre dificultad en aquella alteración ni en las demás que son propias de los otros tonos, siguiendo para esto el mismo sistema exactamente, según vamos tratando de ellos”²⁷⁶.

Con relación a la *medida*, ofrecen a los alumnos en los ejercicios, recursos visuales que ayuden a entender de forma comprensiva los conceptos básicos del lenguaje musical. Escriben la música en pentagramas paralelos para que vean de forma realizada: *no solo comprendan, sino vean de manera palpable* cómo se ejecutan, alcanzando un conocimiento exacto de la música sin caer en la mecánica rutinaria de los métodos tradicionales.

“Para que se comprenda bien lo que con esto queremos decir, no hay más que fijarse en lo siguiente: la teoría en la música es tan corta y sencilla, que no hay discípulo, por poco aventajado que sea, que deje de comprenderla muy fácilmente; pero como el solfeo es esencialmente práctico, y de comprender una cosa á ejecutarla hay una gran distancia, de aquí la necesidad de presentar las dificultades al principiante de una manera tan clara y evidente que pueda dominarlas con exacta precisión. Así, adoptamos el sistema de poner sobre los ejercicios, en otro pentagrama, el resultado de la misma dificultad que aquellos encierran, y en otra combinación, conocida ya del discípulo, como sucede, por ejemplo, al tratar del puntillo en la negra, que ponemos su resultado en corcheas ligadas, y de este modo dará aquél el tiempo exacto (...)”²⁷⁷.

Para ello, diseñan un trabajo lento y gradual, ofreciendo distintas combinaciones de ejemplos que obligan al alumno a fijar la atención visualmente, para llegar a dominar los ejercicios sin dificultad. Desde esta perspectiva se plantean también un modo nuevo de abordar la ejecución de los *Tresillos*; posponen su estudio y práctica hasta la presentación de los compases simples y compuestos; una vez asimilados ambos conceptos, pueden realizarlos con facilidad. Los

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Ibid.

autores señalan que en los Métodos publicados hasta la fecha, se introduce el Tresillo muy al principio dificultando su comprensión y ejecución.

En cuanto a las *Claves*, se inclinan por introducir la *Clave de Sol* y de *Fa* en 4^a línea, en la primera y segunda parte del Método, por ser las que se usan en los instrumentos a los que generalmente se dedican los solistas; en la tercera parte, se presentan las restantes Claves con suficientes ejercicios y lecciones para practicarlas, siempre combinándolas con las que ya conocen para que no las olviden.

Finalmente, como expresan los autores en el siguiente texto, en la publicación cuidan hasta la presentación estética y el propio diseño, sin perder con ello el rigor y la progresión de los contenidos. La finalidad es que los alumnos encuentren en su estudio una forma atractiva y agradable de acercarse a la Música, cultivando a la vez el sentido estético. Mantenemos el término “*rigorosa*” como aparece escrito, debido, tal vez, a una errata.

“También hemos procurado muy especialmente, que las lecciones de este Método estén escritas con el mayor gusto posible, sin apartarnos por esto de la rigurosa progresión que en la manera de presentar las dificultades nos hemos propuesto, dado que no es incompatible lo uno con lo otro, y obteniendo de este modo la ventaja de que el discípulo halle menos desagradable el estudio de una materia que de suyo lo es, así como también el que vaya acostumbrándose desde el principio de su carrera artística al buen gusto (...)”²⁷⁸.

En definitiva, el único deseo que mueve a estos profesores es ofrecer un Método completo y sistemático para que las personas que se acercan por primera vez a la Música la aprendan con más facilidad y aprecien el gusto por ella, sin caer en la rutina.

12.2. Método Completo de Piano de Eduardo Compta (1873)

Una doble motivación lleva a Compta, profesor numerario de la Escuela Nacional de Música, a ofrecer un Método de piano que sin ser original ofrece nuevas alternativas. Por una parte, el reconocimiento hacia la labor pedagógica de los grandes maestros del piano y su aportación histórica, antorcha que recoge con admiración y respeto. De

²⁷⁸ Ibid.

otra, ofrecer su experiencia profesional, desarrollada a lo largo de los años en el Conservatorio de Madrid, siendo director Emilio Arrieta (A. D. N^o 63).

En el Método Completo de Piano, encontramos varias razones de tipo pedagógico. En primer lugar, la referencia a un planteamiento educativo en su diseño y aplicación; en segundo lugar y más relevante de cara a nuestra investigación, el tratarse de un Método apropiado para la enseñanza individual del piano útil para las personas que se inician en el instrumento, tal como señala el autor: *á los alumnos que se dedican al estudio del piano, sin tener por modelo un profesor que los dirija.*

Compta critica la trayectoria pedagógica de los métodos anteriores ya que caen en un error frecuente: el excesivo mecanismo carente de sentido. La aportación metodológica de este maestro, gira en torno a la preparación corporal del alumno para el aprendizaje del piano y la presentación pedagógica del contenido (teórico-práctico), a través de la técnica pianística de la posición fija, ofrecidos al profesorado y a los alumnos como medios eficaces; planteamientos que quedan reflejados en el Prólogo de la obra.

“Rameau en 1732 publica la disertación sobre los diferentes métodos de acompañamiento para el clavecín; Depreaux en 1778 da al público el *Curso de educación para piano*, y más tarde Clementi, Humel, Kalbrener, Herz y Bertini rayan tan alto en sus obras, que no es posible ocuparse de la enseñanza sin rendirles un tributo de admiración y respeto.

Consignados, aunque ligeramente, estos hechos, vengo á parar al objeto de mi publicación, el cual no es ciertamente el hacer una obra nueva original, sino el de introducir algunas modificaciones en la enseñanza, que, según mi opinión, pueden ser de alguna utilidad.

Desde el año 1856, en cuya época concluí mi carrera en el Conservatorio de Madrid, me dedique por completo á la enseñanza (...) cuya cátedra tengo la honra de desempeñar actualmente. En este número de años no ha podido menos de llamar mi atención el estado en que se presentan al exámen de ingreso en las clases de piano, la mayoría de los aspirantes”²⁷⁹.

Centrándonos en las cuestiones propiamente pedagógicas del Método, Compta opta por una metodología basada en la preparación

²⁷⁹ COMPTA, Eduardo, (1873): *Método Completo de Piano*, Editor, A. Romero y Andía, Madrid, PRÓLOGO.

corporal del estudiante que conlleva correcta posición del cuerpo y dedos frente al instrumento, relajación y descontracción de músculos, y un proceso de aprendizaje del instrumento basado en lo elemental y graduación de la dificultad. El mecanismo viene después; saltar etapas en los inicios produce efectos perjudiciales para el alumno. En el análisis que el autor realiza sobre esta cuestión, señala carencias y propone una serie de estrategias, especialmente dirigida a aquellos alumnos que no tienen la posibilidad de contar con la ayuda de un profesor como queda reflejado en el siguiente texto:

“Una mala posición de manos, falta de fijeza en la articulación de los dedos, y gran contracción del brazo. Estos defectos tienen su base en la educación elemental, en el uso prematuro de los signos de expresión, cuando no hay mecanismo suficiente para verificarlos; en principiar el estudio de la muñeca, cuando los dedos no han adquirido la seguridad suficiente sobre el teclado; y, en una palabra, en hacer los estudios elementales con demasiada precipitación, lo cual es exactamente igual que pretender hablar una lengua sin tener conocimiento de la *Gramática*.

Yo procuro en mi obra dar con detenimiento el artículo relativo á la posición de las manos sobre el teclado, uniendo al texto doce láminas, que demuestran la posición de éstas y los defectos que deben evitarse; con lo cual hago, á mi parecer, un servicio á los alumnos que se dedican al estudio del piano, sin tener por modelo un profesor que les dirija. Aplico la preparación de la posición fija á los diferentes géneros de ejecución, como son: las escalas sencillas, terceras y arpegios, lo cual me ha dado excelentes resultados en la práctica, y dedico una parte del método al desarrollo de la muñeca y antebrazo, teniendo cuidado en agrupar los pasos pertenecientes á cada uno de los géneros de ejecución separadamente”²⁸⁰.

La obra se divide en cinco partes, atendiendo a la progresión de los contenidos y a la propia metodología. La primera parte, comprende los estudios elementales empezando por los aspectos básicos del lenguaje musical relacionados con la técnica instrumental; la segunda, abarca el ámbito de las escalas; en la tercera, presenta las notas dobles; en la cuarta, aborda el estudio de los arpegios, y en la quinta, las octavas y los acordes realizados con la técnica de muñeca y antebrazo. En cada una de las partes, propone lecciones en las que los alumnos ejecutan valores distintos en ambas manos; en la tercera parte, incorpora también los signos de expresión y adornos. Termina su plan de trabajo proponiendo el estudio de los pedales.

²⁸⁰ Ibid.

Las instrucciones preliminares de la obra aportan numerosos matices técnicos. Con respecto al conocimiento del teclado, presenta cada una de las notas y su ubicación en el piano, remitiendo constantemente a ejemplos gráficos para facilitar el aprendizaje inicial. Se detiene también en los aspectos de la posición del cuerpo frente al instrumento y la proporcionalidad del alumno (tamaño y peso) con respecto a la altura del asiento. Presenta por último, lo relativo a la posición de las manos y articulación de dedos; técnicas que en los manuales del siglo XX, según ediciones, han estado ausentes con los consiguientes perjuicios para el principiante.

Aunque se ha hecho un breve análisis de la obra, creemos que los elementos pedagógicos reseñados constituyen un avance, dada la carencia de manuales que guíen el proceso de aprendizaje y la complejidad que encierra el estudio de un instrumento, máxime cuando se trata de principiantes que carecen de profesor.

12.3. Manuales y Tratados de Música para la formación autodidacta. Santiago Arnal y Manuel Blázquez de Villacampa

La publicación de obras de Música para la formación del ciudadano es una práctica habitual en la sociedad española del momento. Las personas que quieren conocer dicho arte, recurren a este tipo de ediciones de utilidad para *todos*. Tal es el caso del *Tratado Elemental de Música, Teórico-Práctico* de Santiago Arnal (1874), ya analizado en el Capítulo 10, en el que se recoge su aportación respecto a la metodología escolar de la Música (A. D. N^o 54).

Volvemos a Santiago Arnal en este apartado, porque el *Tratado Elemental de Música, Teórico-Práctico*, también se propone como un documento de *gran utilidad para todos*, ampliándose así la oferta hacia la población adulta. Ciertamente, aunque su estilo metodológico en forma dialogada (método interrogativo) le confiere un carácter escolar, sin embargo, el contenido del mismo comprende un itinerario formativo de enseñanza musical completa.

Desde ahí la referencia sucinta a dicha obra, que sólo pretende ser un complemento a la información requerida para este tema, dado que ya se ha presentado en el capítulo correspondiente.

La segunda propuesta, llega de manos de Manuel Blázquez de Villacampa, premio de composición de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid, *Manual de Música*, libro de pequeñas dimensiones, publicado en 1881 (2^a edición) por la Biblioteca Enciclopédica Popular Ilustrada, Sección 1^a -Artes y Oficios, entre cuyos objetivos persigue la formación del ciudadano (A. D. N^o 64).

Dicho Manual se ha localizado en la Biblioteca de la antigua Escuela Normal de Córdoba, tal y como lo refleja el sello, válido también para la formación de los maestros; no hay que olvidar que en los Planes de estudios de 1881 aparece la Música como asignatura en la titulación.

Las peculiaridades divulgativas del Manual, tanto en su contenido como en la forma de presentarlo, le aportan carácter de método, según apunta el mismo autor. La finalidad de su obra y a quien la dedica también hablan de dichas connotaciones metodológicas: se ofrece como medio de instrucción para el entendido y como recreo para las personas que se interesan por la música y quieren formarse en este arte; va dirigido a la Sociedad Económica Matritense de Amigos del país, sociedad que promueve la formación cultural de los ciudadanos.

El Manual, es un libro técnico sobre la teoría de la música, armonía, contrapunto y géneros musicales, acompañado también de orientaciones procedimentales para la práctica. Para conseguir ambos objetivos, el autor analiza concienzudamente la teoría, presentando a su vez, procedimientos interpretativos para favorecer la práctica; de este modo, consigue *deleitar enseñando*. Blázquez de Villacampa justifica el valor pedagógico del mismo, al tratar la teoría, siempre orientada hacia la práctica musical. Según afirma, los Manuales existentes hasta la fecha, sólo incorporan fragmentos musicales, algunos *verdaderamente inejecutables*. De otro modo, la compilación de Tratados o métodos en uno solo, facilita la manera de acceder a ellos. Considera imperfecto todo libro de Música que no tenga dichas connotaciones metodológicas.

En los diferentes capítulos, presenta -después de una breve descripción histórica del Arte de la Música- los contenidos relativos al solfeo, a la teoría de la música, al arte del Contrapunto (en sus diversos géneros) y un último apartado dedicado a las formas vocales e instrumentales. El Apéndice, consta de dos capítulos: en el primero, desarrolla ampliamente la organización orquestal de los instrumentos y

en el segundo, expone brevemente, los aspectos de la poesía aplicada al canto. Al final del libro, incluye una lámina con los signos gráficos más representativos del lenguaje musical para facilitar la práctica.

12.3.1. Enfoques pedagógicos del Prontuario de Blázquez de Villacampa

A pesar del denso contenido científico de la obra (ya que ofrece una abundante información sobre cada una de las ciencias, presentadas por temas) se puede apreciar ciertos rasgos pedagógicos que la hacen accesible a toda persona que quiera formarse musicalmente; el compendio, sin llegar a ser una guía práctica (dado que el autor no puede recoger en un volumen el amplio panorama musical que presenta), contiene las siguientes claves que consideramos metodológicas:

1. Discurso narrativo sencillo sobre los aspectos básicos y complejos de la Música relativos a su Historia, Lenguaje musical, Composición y Organología. El *Discurso Preliminar* es un delicioso ejemplo en el que describe la evolución histórica de la música a través de las diferentes culturas, especialmente a partir de la cultura occidental y las aportaciones realizadas en cuanto a estilos compositivos y músicos. En el apartado de la música española muestra gran conocimiento y maestría. La forma de narrar la historia y los propios elementos del lenguaje musical en los respectivos capítulos, evoca el estilo de Kurt Palen, autor de *El maravilloso mundo de la Música* (Madrid, 1984) del que también reconocemos su vertiente pedagógica.

2. Presenta de forma ejemplificada cada uno de los contenidos, manteniendo el discurso explicativo para acercar su significado a las personas que carecen de formación musical. En la definición de términos, observamos un lenguaje accesible que facilita la comprensión teórico-práctica de los contenidos musicales; aporta explicaciones de forma similar a como se realiza en la actualidad (salvando las diferencias históricas y avances de la ciencia).

“Sonidos sincopados son los que se dan á contratiempo; su objeto no es otro que el de acentuar más la parte débil que la fuerte. Hay que tener presente que las partes fuertes ó débiles las ha dictado el buen sentido ó sentimiento artístico, pues tienen cierta analogía con los acentos de las palabra. Las síncoas ó notas sincopadas se escriben de dos modos, ya

por medio de una *ligadura* ó ya divididas ó partidas por la línea divisoria del compas.

Cuando se encuentran dos ó más notas del mismo sonido enlazadas con una línea curva, no se pronuncia más que la primera, prolongándose aquel hasta que acaba su valor; á esta línea se la llama *ligadura*"²⁸¹.

Como se aprecia en la definición de los conceptos señalados, el autor no tiende a la definición del término (como se plasma en las Teorías tradicionales) sino que recurre a la presentación de sus efectos y realización para darle significado conceptual. Con ello propone una metodología deductiva. En la misma línea presenta la difícil ciencia de la Armonía y el Contrapunto, resultando algo más compleja la comprensión de ambas, para el no entendido en la materia.

3. En el apartado cuarto, aborda el tema de la *Melodía ó canto*. En este punto, también queremos destacar el modo como conduce la exposición de los contenidos. Para Blázquez de Villacampa, la Melodía o canto es la reunión sucesiva de sonidos que forma una idea o discurso musical; acompañada de la armonía forma un conjunto. Se divide en vocal o instrumental, según la procedencia del sonido. Tras señalar las partes en las que se divide: *partes, períodos, frases, miembros y fragmentos*, expone un glosario de términos (por orden alfabético) sobre los diferentes tipos de cantos (ya sea vocal o instrumental) relacionándolos con la forma o estructura. A modo de ejemplo entresacamos los siguientes: *Aria, Bailable, Balada, Cantiga, Coral, Divertimento, Motete, Nocturno, Ópera, Preludio, Romanza, Sonata, Sinfonía y Zarzuela*. En este apartado, también presenta los *Géneros musicales: religioso, popular, dramático, lírico, ó cómico, de salón, sinfónico, de baile y descriptivo*. Merece destacar la definición que da a la Música popular (incluida en el último capítulo), y la forma de enlazar la teoría y la historia de cada uno de los géneros.

4. En el Apéndice, presenta una clasificación de los instrumentos de la orquesta, organizados por familias y mediante esquemas; señala también contenidos de organología tales como: tesitura, registro, descripción del instrumento, mecanismo, técnica peculiar y efectos. Pero lo que llama más la atención es su concepción de la cualidad del timbre al relacionarlo con el color (aspecto absolutamente pedagógico

²⁸¹ BLÁZQUEZ DE VILLACAMPA, Manuel, (1881) 2^a edic.: *Manual de Música*, Editor de la Biblioteca Enciclopédica Popular Ilustrada, Madrid, pp. 77-78.

en la actualidad). Definidos los instrumentos, los presenta de nuevo desde el punto de vista del color para subrayar el carácter de cada uno de ellos y su papel en la orquesta como señala en el siguiente texto:

“Volviendo á la orquesta, objeto preferente de este capítulo, la trataremos bajo el punto de vista del colorido instrumental. Este es infinito; las múltiples y variadísimas fórmulas y combinaciones son verdaderamente inagotables; sin embargo, puede apreciarse en particular el carácter de cada instrumento, su timbre y su aplicación en la orquesta. Hay ciertas licencias armónicas que se permiten fácilmente con sólo la diferencia de timbres. El colorido instrumental puede formarse del siguiente modo: *claro*; flautín, oboes, prima del violín, clarín y cornetín al agudo: *claro-oscuro*; flauta, clarinete, corno inglés, segunda y tercera cuerda del violín (...) Combinando dos instrumentos de un color distinto se obtiene un timbre nuevo”²⁸².

Las peculiaridades del color, llevadas al ámbito tímbrico, armónico, compositivo y orquestal (nada frecuentes en los Manuales anteriores) aportan nuevas concepciones del entramado sonoro. Con respecto a la voz, hace un recorrido similar, dedicando el segundo apartado del Apéndice a la palabra, la rima y la poesía y su relación con el canto. El autor señala que el color de la palabra expresa mejor el sonido musical. Estas aportaciones, vienen a realzar el carácter de la Música.

5. Recoge la importancia de la Música en el desarrollo de la persona; sitúa la actividad pedagógica y educativa de la música en España a través del recorrido por la historia, localizándola en el Renacimiento. El incremento de publicaciones didácticas sobre Música y las instituciones que contribuyeron a la enseñanza de la misma, como la congregación del Oratorio de San Felipe Neri ²⁸³, son algunos de los datos que reseña el autor en el siguiente texto.

“Las diferentes reformas y modificaciones hechas en la escritura musical, unidas á la invención constante de múltiples y variados instrumentos, contribuyeron en no pequeña parte al creciente desarrollo del arte; (...) Con estos medios llegó la época en que empezaron á florecer los conocimientos humanos; llegó el Renacimiento, y todas las artes tomaron rápido vuelo (...). La música por su parte, no bien se hubo marcado el paso civilizador, empezó á desarrollarse por grados, y con los nuevos elementos, debidos á las anteriores modificaciones, fue tomando

²⁸² Ibid., pp. 219-220; 229-230.

²⁸³ Trabajo de investigación realizado por la Dra. María-Teresa Ferrer Ballester.

incremento é importancia, publicándose obras didácticas de bastante mérito, instituyéndose la congregación del Oratorio, estableciéndose escuelas públicas, y empezándose á oír en los salones particulares las primeras obras de distinguidos y notables aficionados y maestros”²⁸⁴.

Dichos componentes educativos, nos permiten reconocer apuntes significativos en la obra de Blázquez de Villacampa con los que cerramos el capítulo de los Métodos de enseñanza particular de la Música. El aficionado, la persona que quiere formarse individualmente, encuentra en estos Manuales un referente claro para el aprendizaje musical.

Llegados al final de la etapa, en la que hemos hecho un recorrido metodológico por la enseñanza reglada y particular de la Música en España (contrastada con ciertas realidades educativas europeas) podemos afirmar que en estos años se produce un avance significativo con respecto a las claves educativas; los procedimientos empleados, aunque insuficientes para formar a la población española, hacen vislumbrar nuevos enfoques en una escuela y una sociedad que apuesta por la educación como única manera de salir de la pobreza y de la incultura.

²⁸⁴ Ibid., pp. 21-22.

V. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA 3ª ETAPA. (1890-1932):

EXPANSIÓN Y APERTURA

13. NUEVOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ENSEÑANZA MUSICAL ESPAÑOLA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

La nueva visión de la Teoría y Práctica de enseñanza y los avances que se producen en el campo de la Psicología y de la Sociología a principios del siglo XX, tienen consecuencias muy importantes para el mundo de la pedagogía musical ya que esta ciencia empieza a desarrollarse, especialmente en Europa. España participa de algunas de estas innovaciones a pesar de la situación política, económica y social del país.

Los intelectuales y el mundo de la cultura (formado por una minoría) reaccionan frente a las políticas sociales y culturales que se hacen en España y las que se llevan a cabo a nivel internacional. Para compensar los desequilibrios, surgen instituciones y grupos; los movimientos sociales se posicionan ante las situaciones de desigualdad que vive la población; entre tanto, la educación continúa siendo el gran “problema social”: urge luchar contra el analfabetismo, atender a la población rural y a la formación de la mujer. La preparación de los Maestros se retoma creando Academias, Residencias de estudiantes, Conferencias y publicaciones pedagógicas, potenciando una formación que incida eficazmente sobre los sectores más desfavorecidos.

Esta etapa, refleja una sociedad que se abre y se expansiona. El mundo de la educación, de la cultura, de las ciencias y de las artes necesita explorar nuevos caminos después de un período en vías de consolidación; el desarrollo social y político también lo requiere. En el campo de la educación se sistematizan los principios psicopedagógicos de los movimientos que originan la “Escuela nueva”. Esta innovación escolar también afecta a la música abriéndose a los movimientos pedagógicos centroeuropeos de principios de siglo. Surgen los Sistemas y Métodos de pedagogía musical: Dalcroze, Chevais, Kodály, Willems, Orff y Martenot. Fruto de la expansión, España conoce y practica en sus escuelas algunas de estas metodologías musicales, fundamentalmente la rítmica J. Dalcroze.

Entre tanto, la enseñanza particular de la música sigue su propio itinerario dentro del ámbito específico: los Conservatorios, espacios de

formación profesional para los músicos; por esta razón, no vamos a reflejar materiales de interés en la tercera etapa. Sin embargo, queremos dejar constancia de la proliferación de publicaciones científicas sobre la Teoría de la Música, Armonía y Composición, así como Manuales orientados hacia la formación de los alumnos del Conservatorio. La editorial Labor, que comienza su andadura por estos años, realiza una importante tarea de divulgación ciudadana, publicando los estudios del alemán Hugo Riemann, traducidos por el músico Antonio Ribera y Maneja. Los fondos antiguos de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba cuentan con un extenso número de libros especializados de Música, quizás orientados hacia la formación del profesorado.

13.1. La Instrucción Pública en los Sistemas de enseñanza

Los avances que se producen en el campo de la educación quedan reflejados en la Legislación de esta etapa. La Real orden de 9 de diciembre de 1896 vuelve a plantear los temas educativos más candentes; ofrece ventajas a los maestros de Párvulos que pasen a las escuelas Elementales y se crea una Junta denominada *Patronato general de las escuelas de párvulos* para la provisión de plazas.

La Legislación de 1898 fue decisiva para la enseñanza de Párvulos y Elemental pero la situación política que se da en España influye notablemente en la Instrucción pública que cierra y abre Jardines de Infancia, suprime el Curso especial para Maestras (desacuerdos que no se corrigen con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, como queda patente en el Real decreto de 18 de abril de 1900), hasta que se consolida el Sistema educativo con la Ley de 1910.

Según el Real decreto de 26 de octubre de 1901 se considera a las escuelas de Párvulos como el primer grado de la enseñanza Primaria y dispone que se amplíen las materias establecidas para la enseñanza Elemental, de ahí que el Canto sea una de ellas.

La Legislación de 1898 se realiza con la finalidad de dar unidad a la labor de todas las escuelas de España, que declara el carácter nacional de la enseñanza Primaria, suprimiendo así las antiguas denominaciones de completa e incompleta. La organización de dicha Ley la desarrollan

los decretos de 6 de mayo y 8 de junio de 1910 junto a otras disposiciones en 1911, proporcionando medios tales como la creación de escuelas Graduadas, Anejas a las Normales de todas las provincias para las prácticas de enseñanza, y permitiendo el desdoblamiento de muchas Unitarias en Auxiliares, con la consiguiente conversión en escuelas independientes.

Así, con la legislación de 1898, consolidada en 1910, se crea la Dirección general de Primera enseñanza y se acomete una profunda reforma en el sistema educativo español. Por eso, años más tarde, Antonio Ballesteros afirma de esta Ley que:

“Se emprende la reforma escolar más profunda y mejor orientada que se ha intentado en nuestro tiempo”²⁸⁵.

La legislación española obliga a la asistencia a la escuela Primaria desde los 6 a los 14 años, permitiendo rebajar la edad a los 5, allí donde se estime conveniente para la marcha de la escuela o las necesidades de la población infantil. En la mayoría de los países europeos se siguen los mismos criterios en cuanto a la obligatoriedad escolar, si bien en Francia se prolonga hasta los 18 años. La tendencia de los reformadores es retrasar la entrada del niño en la enseñanza Primaria hasta los 8 años, prolongando su permanencia en las clases de Párvulos y ampliar la edad escolar hasta los 16 o 18 años. Decroly²⁸⁶ es partidario de dicha reforma; sus argumentos se fundamentan en aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo y afectivo del niño.

Con la Ley de 1910, queda constituida una escuela unificada donde se efectúa una enseñanza popular, básica, elemental, gratuita que corrija el analfabetismo reinante. En estas décadas del siglo, la enseñanza de la Música-Canto es una realidad en las escuelas españolas; la obligatoriedad de dicha asignatura en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras se produce a partir de la Real Orden de 1902; se perfecciona y mejora en el Plan de Estudios del Magisterio de 1914 permaneciendo vigente hasta 1931. La cualificación

²⁸⁵ BALLESTEROS, Antonio, (1932) 2ª edic.: *“La Escuela Graduada”*, Revista de Pedagogía, Serie Escolar VII, Madrid, p. 9.

²⁸⁶ En BALLESTEROS, Antonio, *Op. Cit.*, p. 14.

profesional de los futuros docentes también va a repercutir positivamente en la enseñanza escolar de la Música.

Revalidando el estudio legislativo del sistema educativo español de 1900 presentado, hemos localizado en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, un Manual sobre *Elementos de Legislación Escolar* (1900) de Luis Parral Cristóbal, Catedrático de Escuela Normal y Doctor en Derecho Civil y Canónico (presentado a partir de la legislación vigente) que se ofrece para uso y estudio de los Maestros y Maestras de las Escuelas Normales (A. D. N^o 65).

En dicho tratado, se puede encontrar la organización y funcionamiento de los diferentes niveles de enseñanza en cuanto a materias, sistemas de acceso, exámenes y entidades responsables. Queremos destacar, que en la propuesta legislativa de dicho Manual, siempre aparece la asignatura de Canto en las escuelas de Párvulos, Elementales y en la enseñanza profesional de Maestros como se ha puesto de manifiesto en los estudios anteriores.

13.2. Orientaciones pedagógicas procedentes de algunos Manuales

Las fuentes documentales de esta etapa, señalan las líneas pedagógicas y el modelo de escuela que se sigue en España a partir de los principios metodológicos de la enseñanza activa, aunque abunda también un material teórico-práctico que continúa en la línea pedagógica de los sistemas y métodos de enseñanza hasta ahora analizados.

En las primeras décadas del siglo XX, encontramos numerosas fuentes bibliográficas (procedentes de los fondos antiguos de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba) en los que pedagogos y maestros vierten sus ideales educativos exponiendo la teoría y práctica de enseñanza, programas, horarios, metodologías y materiales para cada una de las materias de la escuela Elemental, tanto públicas como privadas.

Los profesores de las Escuelas Normales, directores de escuelas Graduadas y maestros en ejercicio, realizan un gran esfuerzo por poner al día sus ideas y ofrecerlas al profesorado para hacer avanzar la educación en España, incorporando los nuevos métodos de enseñanza europeos (procedentes de la Escuela Nueva) que se empiezan a conocer

en España. En todos ellos, aparece recogida la materia de Música y Canto.

En el Catálogo bibliográfico que el Museo Pedagógico Nacional edita en 1913, también localizado en la Facultad de Ciencias de la Educación, encontramos las aportaciones pedagógicas y materiales de enseñanza de autores representativos (españoles y extranjeros) dentro del campo de la Paidología, Psicología pedagógica, Educación intelectual y Didáctica, publicados entre 1807 y 1913. Este material se ofrece *para facilitar el trabajo de los maestros que quieran renovar sus ideas, ampliar su cultura profesional, preparar sus lecciones y organizar el material de sus escuelas* (A. D. N^o 66)²⁸⁷.

En dicha fuente documental, se identifican los Manuales de autores españoles significativos, algunos ya citados en nuestro trabajo: D. Pedro de Alcántara García, Rufino Blanco y Sánchez, Mariano Carderera, Fernández y Villabril, Rafael Torres Campos, Santiago Arnal y Rafael Robles Fernández, entre otros, así como autores extranjeros (traducidos al castellano) entre los que destacamos a: Claparède, Gabriel Compayré, María Carpantier o Achille; anteriores en el tiempo, también se recogen las aportaciones de: Jacotot, Bell y Lancaster y sus métodos de enseñanza mutua o el Manual sobre Pestalozzi, editado por el gobierno en 1807.

13.2.1. Las prácticas de enseñanza en Francisco Ballesteros y Márquez (1906)

Una de las figuras más representativas de entre siglos, valorada y respetada por sus contemporáneos, es Francisco Ballesteros y Márquez, director de la Graduada Aneja a la Escuela Normal de Maestros de Málaga y profesor de Prácticas de enseñanza en dicho centro. Conocedor de la pedagogía del momento, experimenta nuevos métodos partiendo de su experiencia profesional. En un momento en el que cobran vigor las escuelas Anejas, centros piloto para los estudiantes de magisterio, Francisco Ballesteros publica lo que viene impartiendo en la Escuela Normal de Málaga: *Práctica de la Educación y de la Enseñanza* (1906, 2^a edic.) (A. D. N^o 67).

Es autor también de *Educación, Didáctica pedagógica y Práctica de la Enseñanza* (1905, 3^a edic.), llegando a tener hasta once ediciones

²⁸⁷ *Bibliografía y Material de Enseñanza*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1913.

(corregidas y aumentadas), premiadas en la Exposición Nacional de Valencia en 1910 y en la Universal de Panamá de 1916, de la que recibe una medalla de oro. En la Exposición Universal de la República Argentina de 1910, le conceden medalla de plata. Edita todas sus obras en Málaga.

Centrándonos en el Manual de *Práctica de la Educación y de la Enseñanza*, eminentemente práctica, está dirigido a los estudiantes de magisterio para que redunde en la enseñanza de los niños. Indica que no es una obra para ser leída sino para *realizarla*. Es la *pedagogía en acción*; término de los renovadores que ya se incorpora en España en las primeras décadas del siglo. Ofrece (de forma práctica) todo aquello que comprende la enseñanza Primaria: sistemas, procedimientos, plan, programa, métodos, didácticas específicas de cada materia y régimen escolar desde los nuevos planteamientos higiénicos. De este modo, realiza un itinerario por cada una de las materias, desarrollando también la *enseñanza musical*, como la denomina.

Por sus peculiaridades pedagógicas, relacionadas con la actividad musical, nos vamos a detener en los apartados de juegos, ejercicios gimnásticos y sensoriales, reseñando la metodología general. En el apartado de enseñanza del canto escolar, desarrollaremos dicho contenido.

Respecto al juego, destaca los elementos ya subrayados a lo largo de la investigación. Describe el juego espontáneo como el mejor espacio en el que los niños muestran su personalidad, recomendado por médicos, higienistas y pedagogos. Los juegos gimnásticos, forman parte de la actividad de educación física, también relacionada con el canto. Recopila un abundante material de juegos (que hemos visto reproducidos en diferentes tratados) dando las explicaciones pertinentes: *el pichón volador, el hurón, la gallina ciega, adivina quién te dio, el cazador y la liebre, la cigarra y la hormiga, la florista*, etc.; juegos que representan acciones de la vida ordinaria, al estilo de las propuestas educativas de Pedro de Alcántara García Navarro, con antecedentes en Froebel, y en línea con los juegos imaginativos de J. Dalcroze.

Propone también juegos con canciones (sin partitura) que constituyen toda una selección del repertorio popular: *A la limón, El*

*farolero, San Serení, Mambrú, La Viudita, Colorín y La Pastora*²⁸⁸; algunas de las cuales siguen teniendo vigencia en la actualidad. Son canciones de corro que se realizan desde la perspectiva didáctica del juego en las que los niños representan las acciones y realizan los movimientos indicados en la canción; metodología reflejo de las actuales, implantadas originalmente por J. Dalcroze, Kodály y Orff.

Respecto a los ejercicios de atención, señala que ayudan al desarrollo intelectual y potencian la percepción sensorial; líneas que hemos venido destacando a lo largo del trabajo. Los ejercicios de percepción auditiva, son juegos dirigidos a la discriminación del *sonido, ruido, tono, timbre, intensidad, dirección y distancia de los sonidos*, realizados con movimientos a través de una metodología deductiva, intuitiva e interrogativa. El programa curricular que ofrece es suficientemente ilustrativo: sonido, ruido y parámetros del sonidos que conducen al reconocimiento y reproducción de alturas, melodías y timbres -entre los que incluye los instrumentos musicales- como se aprecia en el siguiente texto; los puntos suspensivos pertenecen a la cita.

“-Lo que percibe el oído, ó es un sonido, ó es un ruido... Anda hacia allá... ¿Oyes tus pasos...? Pues eso es ruido... ¿Oyes mi voz...? Pues la voz es un sonido.

Se toca el timbre... ¿Qué es lo que oyes?

Se da un golpe con la mano sobre la mesa... ¿Qué es lo que oyes..?

Sobre la mesa también, pero con un puntero... ¿Puede ser esto un sonido...? Toca en distintos puntos de la mesa...

¿Son los mismos tonos...? Produce un ruido con la boca...Produce ahora un sonido... etcétera. (...)

El material de enseñanza puede ser instrumentos musicales de los más sencillos, para que sean de los más baratos: tímpano, acordeón, piano juguete, guitarra, etc.

Se da una nota, repitiéndola con el acordeón... Busca otra nota igual en el tímpano, Paquito.- Búscala tú, Antoñito...¿es ésa, Conchita...? Busca tú una igual a ésta”²⁸⁹.

Planteado el trabajo en dicha metodología, el autor va recorriendo cada uno de los bloques temáticos. Propone ejercicios imaginativos para desarrollar la capacidad de observación en las diferentes materias: lecciones de cosas, excursiones, paseos escolares,

²⁸⁸ Cfr. BALLESTEROS y MÁRQUEZ, Francisco, (1906) 2ª edic.: *Práctica de la Educación y de la Enseñanza*, Tip. La Equitativa, Málaga.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 47.

visita a Museos y Colonias de verano; procedimientos, empleados en etapas anteriores, pero que abren a nuevas formas de enseñanza.

13.2.2. La obra pedagógica de Manuel Fernández, Ángel do Rego, A. Renes, Materno Conesa, Luis Sánchez Sarto y otros

En unos breves apuntes, seguimos recopilando de la Facultad de CC. de la Educación de Córdoba, Manuales pedagógicos ilustrativos que recogen el pensamiento educativo del momento con referencias explícitas al Canto y a la Música.

a) Manuel Fernández y Fernández-Navamuel, profesor de la Escuela Normal Central, ex Inspector de primera enseñanza, Doctor y Licenciado en varias titulaciones, aporta entre sus numerosas obras, la publicación de *Apuntes de Organización Escolar y Didáctica Pedagógica* (1907)²⁹⁰. La dirige a los maestros, ofreciendo las principales ideas sobre la educación y organización idónea de la instrucción Primaria. En sus definiciones y estructuración del sistema escolar, plasma los principios metodológicos y orientaciones de agrupamiento coincidiendo con los argumentos expuestos hasta ahora. En el aspecto didáctico, desarrolla los métodos de enseñanza de las diversas materias y del Canto, tema que reflejaremos en el siguiente apartado (A. D. N^o 68).

b) En 1909, Ángel do Rego, traduce la obra de M. Compayré sobre la pedagogía pestalozziana y su relación con la enseñanza Elemental: *Pestalozzi y la Educación Elemental*²⁹¹. Como se pone de manifiesto en el Manual, después de un siglo, se mantiene viva la figura y las innovaciones educativas de Pestalozzi en España (A. D. N^o 69). Rufino Blanco, también aporta estudios sobre Pestalozzi²⁹².

Ángel do Rego realiza un estudio minucioso sobre la pedagogía de Pestalozzi (al hilo de su biografía) elogiando la figura del impulsor de la escuela moderna y la incorporación de su metodología a la

²⁹⁰ FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, Manuel, (1907): *Apuntes de Organización Escolar y Didáctica Pedagógica*, Imprenta de Ricardo Rojas, Madrid.

²⁹¹ COMPAYRÉ, Gabriel, (1909): *Pestalozzi y la Educación Elemental*, traducido por Ángel Do Rego, Librería General de Victoriano Suárez, Ediciones de la Lectura, Madrid.

²⁹² BLANCO y SÁNCHEZ, Rufino, (1909): *Pestalozzi su vida y su obra. Pestalozzi en España*, Imprenta de la revista de Archivos, Madrid.

educación Popular y Elemental. Pone de relieve de nuevo los principios de la *educación intuitiva*; se le considera el verdadero iniciador de las “Lecciones de cosas”, en las que se formaron los educadores del siglo anterior, aún vigentes en las primeras décadas del siglo XX.

El concepto de percepción sensorial es una constante en su obra. Los sentidos, especialmente el oído, constituyen una fuente de experiencia para el niño. La instrucción activa, realizada con procedimientos sencillos -“simplificar es el gran arte” como diría Pestalozzi-, contribuye a una educación dinámica que es fuente de felicidad para el niño; el canto es una de esas actividades. Las bases de su método se recogen en dos palabras: intuición y graduación como afirma en el siguiente texto:

“Debe haber para cada rama del saber, una serie de ejercicios cuyo punto de partida esté al alcance de todos (*intuición*) y cuyo encadenamiento regular (*graduación*), ponga las facultades del niño constantemente en actividad, sin agotarlas, ni aún fatigarlas, y contribuirá á un progreso continuo, fácil y atractivo”²⁹³.

En la obra traducida de Compayré, Ángel do Rego añade un Apéndice: *Pestalozzi en España*, en el que reseña las fuentes bibliográficas del autor y la actividad pedagógica desplegada en España; inspirada en sus métodos y procedimientos. Algunos de los datos que aparecen, están recogidos en nuestra investigación. La propuesta educativa de Pestalozzi para la enseñanza Elemental continúa vigente en la pedagogía española de esta etapa.

c) Dando un salto en el tiempo, en 1926, encontramos la obra de A. Renes que escribe sobre la pedagogía del Padre Manjón *Manjón y la Ciencia sobre la Escuela Ideal*, en la que desarrolla la metodología de las Escuelas del Ave María ya en marcha desde principios de siglo. Los métodos de enseñanza que señala se orientan hacia la actividad del niño y hacia la intuición como fuente del saber. La aportación de la Iglesia a la educación en estas primeras décadas del siglo, es notable. Entre los pedagogos ilustres de este grupo destacan Manjón, y Pedro Poveda (1874-1936), humanista y pedagogo, reconocido por la UNESCO en 1974, con motivo del centenario de su nacimiento.

²⁹³ COMPAYRÉ, Gabriel, (1909): *Pestalozzi y la Educación Elemental*, Traducción, Apéndice y Bibliografía de Ángel do Rego, Librería General de Victoriano Suárez, Madrid, p. 64.

d) Durante los años 1926 y 1927, Adriano Teruel (Inspector de Primera enseñanza en Guadalajara) organiza una serie de cursos sobre metodología escolar que recopila y publica Materno Conesa, al año siguiente, con el título *Resumen de los Cursillos de Metodología Escolar y Viajes de Estudio*²⁹⁴. En dicha obra recoge las experiencias educativas llevadas a cabo por los maestros de la provincia. Entre los viajes, destacamos la visita realizada a Córdoba; el autor describe el recorrido cultural por la ciudad en sus monumentos emblemáticos y a la Escuela Normal de Maestras, ubicada por entonces, en el antiguo edificio de San Felipe (A. D. N^o 70).

En la portada del Manual de Materno Conesa, encontramos una dedicatoria manuscrita: "Para la Escuela Normal de Maestro de Córdoba". El sello de la Escuela Normal nos habla de la utilidad bibliográfica para el Centro al que va dirigido.

e) En 1930, Luis Sánchez Sarto revaloriza la pedagogía de Froebel en la obra titulada *Federico Froebel*²⁹⁵. Luis Sánchez traduce la tercera edición alemana de Johannes Prüfer. En el Prólogo del año 27, Prüfer sitúa al insigne pedagogo junto a Pestalozzi, destacando la figura, obra, materiales y juegos froebelianos, en un momento histórico en el que se empieza a extender el método Montessori. Las bases pedagógicas de Froebel, centradas en la percepción, observación de la naturaleza, juegos y cantos, especialmente orientados hacia los Jardines de Infancia, siguen interesando a los pedagogos españoles (A. D. N^o 71).

No nos detenemos a analizar dicha obra, al estar recogidas sus aportaciones, ampliamente, en las fuentes de la primera y segunda etapa del trabajo.

f) En torno a 1928, se siguen publicando Manuales y Tratados de Pedagogía para los alumnos de las Escuelas Normales en los que se reflejan las líneas pedagógicas de la Escuela Renovada que se llevan a cabo en Francia, Italia, Alemania, Inglaterra y Suiza y en otros países europeos. En dichos Manuales se presentan sistemas de enseñanza

²⁹⁴ MATERNO CONESA, (1928): *Resumen de los Cursillos de Metodología Escolar y Viajes de Estudio*, organizados por Adriano Teruel, editado por la Inspección de Primera enseñanza de Guadalajara, Taller Tipográfico de la Casa de Misericordia, Guadalajara.

²⁹⁵ PRÜFER, Johannes, (1930): *Federico Froebel*, traducción de la 3^a edic. alemana por Luis Sánchez Sarto, Labor, Sección II, Educación, N^o 231, Barcelona.

Primaria para España que tienen en cuenta las aportaciones científicas de Binet y Simon, Decroly, Vermeulen y las de autores españoles como Antonio Ballesteros y Lorenzo Luzuriaga. Desde los nuevos planteamientos se diseñan los programas, se organiza la distribución del horario y del tiempo, y se lleva a cabo la clasificación de los niños en cada uno de los grados.

En el *Tratado de Pedagogía* de María Cristina Santa María y Sáenz, profesora de Pedagogía de la Escuela Normal de Maestras de Badajoz,²⁹⁶ encontramos las orientaciones pedagógicas de las escuelas renovadas europeas. En dicho manual también se aborda la enseñanza de la Música y el Canto (A. D. N^o 72).

13.2.3. Programas de las Escuelas Graduadas en José Xandri Pich (1926)

José Xandri Pich, director del grupo escolar “Príncipe de Asturias” de Madrid, Maestro Normal de la Escuela Superior, con derecho reconocido para desempeñar cátedras en Escuelas Normales e Inspecciones de Primera enseñanza, de gran prestigio entre los docentes de la época y autor de numerosas obras, publica en 1926 *Programas Graduados de Enseñanza Primaria, divididos en seis grados con instrucciones didácticas para su desarrollo* que constituye un hito en la pedagogía del momento. Manejamos la segunda edición corregida y aumentada²⁹⁷ (A. D. N^o 73).

El profesor y coordinador del centro que dirige, es un hombre conocedor de los movimientos pedagógicos de Europa y de España, que viaja al extranjero y reflexiona sobre su práctica educativa. En sus publicaciones, comunica las experiencias de su dilatada trayectoria profesional, siendo un referente para sus compañeros y para los jóvenes maestros que preparan oposiciones.

²⁹⁶ SANTA MARÍA y SÁENZ, María Cristina, (1928): *Tratado de Pedagogía*, Tomo Primero, Editorial Palacios, Lugo.

²⁹⁷ XANDRI PICH, José, (1926): *Programas Graduados de Enseñanza Primaria, dividida en seis grados con instrucciones didácticas para su desarrollo*, Yagües, editor, Madrid.

Sus obras: *La Cerdeña*, estudio Histórico-Geográfico-Sociológico-Etnográfico-Lingüístico y Social de la Comarca, y *Cuatro meses en Francia y Bélgica*, en el que analiza las instituciones escolares y las nuevas líneas pedagógicas de esos países, tienen el reconocimiento del Real Consejo de Instrucción pública. A los que se añaden otros de gran calado pedagógico: *Programas de un curso complementario*, sobre talleres de iniciación profesional; *La Vida en la Escuela* y *Los Centros de Interés*, dos Ensayos sobre el método de Decroly, adaptados a los niveles de primer y segundo grado de las escuelas de España, y las *Memorias del Grupo-escolar "Príncipe de Asturias"* en las que recoge la experiencia educativa de su centro durante los cursos 1923-1924 y 1924-1925.

La trayectoria de su obra es un compromiso con la educación, la sociedad y los propios niños. Cree en la figura del maestro, en su capacidad para introducir nuevas propuestas educativas y ofrece un trabajo sistemático sobre los diferentes niveles y materias de la Graduada; planificaciones que sirven para el funcionamiento de su propia escuela y de orientación para otros compañeros docentes. Los programas y metodologías que diseña están actualizados; se inspira en la pedagogía Decroly. La educación artística y el Canto están presentes en su publicación. Sus colegas señalan que los alumnos que preparan oposiciones no han encontrado una obra similar en España; cuando estudian los programas cíclicos tienen que recurrir al extranjero y sólo en Bélgica aparece algo aceptable.

Las notas de prensa que incorpora en el volumen confirman lo expresado. En diciembre de 1926, dan cuenta de ello las siguientes Revistas: "La educación" de Zaragoza, "La Escuela Nacional" de Bilbao, "El Magisterio Tarraconense", "El Magisterio Español", "El Magisterio Provincial" de Santander, "El Magisterio Cacerense", "La Enseñanza" y "El Magisterio Nacional". Recogemos de algunas de ellas lo más significativo:

"Los Programas graduados que recientemente publicó (...) sin temor podemos afirmar lo siguiente: conducen, despiertan y estimulan al maestro; señalan la norma y el fin de su actuación. (...)

Son interesantísimas las instrucciones que apunta para la mejor exposición de cada una de las distintas disciplinas que integran el sumario escolar, encontrando el maestro, abundantes y felices ideas que, sin duda, han de servir para el éxito en la enseñanza. Convencido de la influencia que ejerce la educación sensorial en la adquisición del conocimiento, recomienda ejercicios atinados y múltiples (...).

En cuanto a la extensión y adaptación, campea una graduación armónica y concéntrica que facilita el trabajo mental del alumno, estableciendo asociaciones de ideas que le permiten ver el todo en sus aspectos más interesantes y esenciales.

El material que recomienda es eminentemente práctico y seleccionado cuidadosamente.

No en vano pasa el señor Xandri por uno de los maestros más conocedores de la verdadera escuela española.

En fin, cuanto la técnica moderna aconseja lo señala y practica²⁹⁸.

(“La Educación”, de Zaragoza. Diciembre, 1926.)

“Obsérvese en toda ella rigorismo metodológico no exento de variedad, espíritu observador, conocimiento perfecto de la potencialidad intelectual del niño, cuyo alimento espiritual va suministrando de una manera agradable y sugestiva y una orientación marcadamente decrolyana²⁹⁹.

(“El Magisterio Tarraconense”, 4 diciembre 1926.)

“El libro que nos ocupa viene a llenar una necesidad que se dejaba sentir, facilitando la labor escolar del Magisterio de un modo eficaz y práctico, y también orientándole para la preparación de las oposiciones, que ahora, todas van a ser a base de confección de programas y ejercicios prácticos.

Dada la reconocida competencia del Sr. Xandri, autor de estos programas y uno de los más prestigiosos maestros de España, es inútil manifestar que el libro es un acierto más del Director del Grupo escolar “Príncipe de Asturias, de Madrid.

En estos programas encontraréis, además de todas las lecciones, ordenadas y debidamente graduadas, instrucciones didácticas, indicaciones de material y consejos de gran utilidad³⁰⁰.

(“El Magisterio Provincial”, de Santander. Diciembre, 1926.)

Los núcleos de enseñanza que presenta son los siguientes:

1. *Religión*: Doctrina e Historia Sagrada.
2. *Lengua española*: Lectura, Escritura y Gramática.
3. *Números, Medidas y Formas*: Aritmética, Geometría, Dibujo y Trabajos manuales.
4. *Asociación en el espacio*: Geografía general y de España.
5. *Asociación en el tiempo*: Historia general y de España.
6. *Educación moral y cívica*: Rudimentos de Derecho.

²⁹⁸ XANDRI PICH, José, (1926): *Programas Graduados de Enseñanza Primaria, divididos en seis grados con instrucciones didácticas para su desarrollo*, Yagües, editor, Madrid, p. 8.

²⁹⁹ Ibid., p. 10.

³⁰⁰ Ibid., p. 11.

7. *Naturaleza e Industria*: Lecciones de cosas y nociones de Ciencias fisicoquímicas y naturales.
8. **Educación artística: Canto.**
9. *Educación física*: Ejercicios corporales, Gimnasia sueca.
10. *Labores* (para las niñas).

A partir de aquí, desarrolla el programa cíclico de cada materia. Anexiona cuadros Horarios y distribución del tiempo en todos los grados y una relación bibliográfica para cada una de las materias. El desarrollo del Canto y las referencias bibliográficas se analizarán en el apartado correspondiente.

El Modelo de Horario para los seis grados de la Escuela Primaria, de mañana y tarde queda reflejado en los siguientes cuadros³⁰¹:

EMPLEO DEL TIEMPO (1).—GRADOS 1.º, 2.º y 3.º								
MAÑANA								
HORARIO	CLASES	TIEMPO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
9 a 9,15..	Entrada	15 m	»	»	»	»	»	»
9,15 a 9,50..	1.ª	35 »	Aritmética	Aritmética	Geometría	Aritmética	Aritmética	Geometría
9,50 a 9,55..	Descanso	5 »	»	»	»	»	»	»
9,55 a 10,30..	2.ª	35 »	Lenguaje	Cienc. usuales	Lenguaje	Cienc. usuales	Geografía	Lenguaje
10,30 a 10,55..	Recreo	25 »	»	»	»	»	»	»
10,55 a 11,30..	3.ª	35 »	Geografía	Lenguaje	Geografía	Lenguaje	Lenguaje	Cienc. usuales
11,30 a 11,55..	4.ª	25 »	Recit. y canto	Expr. gráfica	Fisio. e Hig.	Expr. gráfica	Expr. gráfica	Recit. y canto
11,55 a 12	Salida	5 »	»	»	»	»	»	»
TOTAL.....		180 »						
GRADOS 4.º, 5.º y 6.º								
MAÑANA								
HORARIO	CLASES	TIEMPO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
9 a 9,10..	Entrada	15 m	»	»	»	»	»	»
9,10 a 9,45..	1.ª	35 »	Aritmética	Aritmética	Geometría	Aritmética	Aritmética	Geometría
9,45 a 9,50..	Descanso	5 »	»	»	»	»	»	»
9,50 a 10,25..	2.ª	35 »	Lenguaje	Cienc. usuales	Lenguaje	Cienc. usuales	Geografía	Lenguaje
10,25 a 10,50..	3.ª	25 »	Recit. y canto	Expr. gráfica	Fisio. e Hig.	Expr. gráfica	Expr. gráfica	Recit. y canto
10,50 a 11,15..	Recreo	25 »	»	»	»	»	»	»
11,15 a 11,55..	4.ª	35 »	Geografía	Lenguaje	Geografía	Lenguaje	Lenguaje	Cienc. usuales
11,55 a 12	Salida	5 »	»	»	»	»	»	»
TOTAL.....		180 »						

(1) *Observaciones*: Los ejercicios que requieren mayor esfuerzo mental, tales como los de aritmética, lenguaje (composición y redacción, etcétera), se darán con preferencia en la sesión de la mañana.—*Lenguaje*: comprende lectura, escritura y gramática.—*Expresión gráfica*: dibujo y composición.—El empleo del tiempo solo puede darse a guisa de orientación, ya que determinadas exigencias de la escuela y de la localidad pueden aconsejar modificaciones de gran conveniencia, difíciles de prever. Lo interesante es que el horario responda a las necesidades pedagógicas; que la distribución del tiempo sea en consonancia con las dificultades de las asignaturas; que al pasar de una disciplina intelectual a otra se haga siempre buscando la tonicidad física por medio de ejercicios corporales sencillos que deberán repetirse siempre que se note la atención fatigada.

³⁰¹ Ibid., pp. 154-155.

EMPLEO DEL TIEMPO
TARDE

DIAS	HORARIO	CLASES	TIEMPO	GRADO 1.º	GRADO 2.º	GRADO 3.º	GRADO 4.º	GRADO 5.º	GRADO 6.º
Lunes	2,30 a 2,40	Entrada	10 m	»	»	»	»	»	»
	2,40 a 3,10	1.ª	30 »	Hist. general	Hist. general	Hist. general	Hist. general	Hist. general	Hist. general
	3,10 a 3,40	2.ª	30 »	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje
	3,40 a 3,55	Recreo	15 »	»	»	»	»	»	»
	3,55 a 4,25	3.ª	30 »	Doct. e H. S.	Ejer. corpor.	T. manuales	E. mor. y civ.	E. mor. y civ.	E. mor. y civ.
4,25 a 4,30	Salida	5 »	»	»	»	»	»	»	
			120 »						
Martes.....	2,30 a 2,40	Entrada	10 »	»	»	»	»	»	»
	2,40 a 3,10	1.ª	30 »	Doct. e H. S.	Doct. e H. S.	Doct. e H. S.	Doct. e H. S.	Doct. e H. S.	Doct. e H. S.
	3,10 a 3,40	2.ª	30 »	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje
	3,40 a 3,55	Recreo	15 »	»	»	»	»	»	»
	3,55 a 4,25	3.ª	30 »	Ejer. corpor.	Canto	Canto	T. manuales	T. manuales	T. manuales
4,25 a 4,30	Salida	5 »	»	»	»	»	»	»	
			120 »						
Miércoles...	2,30 a 2,40	Entrada	10 »	»	»	»	»	»	»
	2,40 a 3,10	1.ª	30 »	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Ejer. corpor.	Lenguaje	Lenguaje
	3,10 a 3,40	2.ª	30 »	Dibujo	Dibujo	Dibujo	Lenguaje	Dibujo	Dibujo
	3,40 a 3,55	Recreo	15 »	»	»	»	»	»	»
	3,55 a 4,25	3.ª	30 »	Canto	Doct. e H. S.	Ejer. corpor.	Dibujo	Doct. e H. S.	Doct. e H. S.
4,25 a 4,30	Salida	5 »	»	»	»	»	»	»	
			120 »						

JUEVES.-VACACIÓN

13.2.4. Los cuatro primeros años de Escuela Primaria en Ángel Llorca (1929)

Contemporáneo a José Xandri, el maestro Ángel Llorca (1866-1942) forma parte del grupo de directores más prestigiosos de las Graduadas de Madrid, concretamente del Grupo escolar "Cervantes", del que fue director durante casi veinte años. Colaborador de la Institución Libre de Enseñanza y compañero de Cossío y Giner de los Ríos, llegó a aplicar los ideales de dicha institución en la escuela pública.

El perfil pedagógico y humanista de este gran profesor queda reflejado en su obra y líneas de trabajo. Autor de proyectos, memorias, ensayos y escritos de teoría pedagógica, didácticas especiales, clases, organización escolar, material escolar, temas de formación para el profesorado y creación de actividades como las "Veladas familiares", los "Recreos educativos" o las "Misiones Pedagógicas", aportan un ingente caudal pedagógico de la más absoluta actualidad.

La obra que analizamos: *Los Cuatro primeros años de Escuela Primaria* (1929), está enmarcada como libro de orientación escolar cuyo subtítulo: "El Maestro hace para que el niño haga" nos transporta a una realidad educativa nueva, incardinado en el movimiento de renovación

pedagógica de la Escuela Nueva, llamado también Escuelas Activas (A. D. N^o 74).

En el Prólogo del libro se deja entrever el pensamiento educativo de Ángel Llorca que revela la genialidad del autor. Hombre idealista, formado, de buen estilo literario, describe a los agentes implicados: escuela, maestro, niño, familia, Administración y sociedad, interrelacionando cada uno de los sujetos al señalar los fines y medios de la educación. (Las palabras en cursiva y los puntos suspensivos no encerrados entre corchetes pertenecen a la cita).

“El libro de hoy:

Los cuatro primeros años de escuela primaria.

El libro de mañana:

Los últimos cuatro años de escuela primaria.

El libro de pasado mañana:

Creación del ambiente escolar.

Hoy, mañana y pasado mañana:

El Maestro hace para que los niños hagan.

El Maestro y los niños se reúnen en la escuela; la crean para trabajar.

El Maestro trabaja para que los niños trabajen. (...)

La escuela es una comunidad de trabajo.

Al trabajo escolar algunos le llaman juego; quieren que sea juego.

Trabajar, jugar..... actividad.

Maestro y niños hacen algo, satisfacen una exigencia de la vida que es el hacer: la vida lo es haciendo. (...)

Los niños que vivan en un ambiente de trabajo, libre y voluntario, trabajarán libremente y gozarán trabajando. (...)

Por el Maestro se enlaza la Escuela con la Administración y por el niño con la familia. (...)

La orientación de la Escuela la da la comunidad social (..)³⁰².

La definición que hace de escuela es muy sugestiva. Describe los tipos de escuela: de un solo Maestro, de varios Maestros, de niños y de niñas, de Párvulos, de Primaria, pero todo ello lo encierra bajo el epígrafe: “Escuela de ensueño”. Ensueño porque es creadora, activa; es una casa donde se vive feliz: la casa vecina del bosque, del jardín, de la huerta, de los animales, músicas de bosques, la casa del hacer múltiple, del vivir más simple en la máxima complejidad. Las escuelas de ensueño, dice, hay que soñarlas, desearlas hasta que sean una realidad.

³⁰² LLORCA, Ángel, (1929): *Los Cuatro primeros años de Escuela Primaria*, Librería y Casa Editorial Hernando. S. L., Madrid, p. 7.

En su diseño le interesa principalmente el cómo; el qué y cuánto, señala, viene en segundo término. Para orientar el “hacer” del profesor y de los diferentes sujetos realiza una serie de indicaciones:

1. El hacer del Maestro viene en función del hacer del niño.
2. El Lenguaje es la clave de todas las materias aunque cada una tiene su contenido.
3. El hacer de los niños se produce en la medida de sus facultades pero siempre se dará el trabajo individual y de grupo.
4. El Maestro guía y coordina la actividad del niño.
5. El trabajo de niños y Maestro se pone en relación con la totalidad de la escuela, departamentos y con el hacer individual.
6. Respetar la manera de ser de niños y maestro. En el hacer escolar, cada uno se debe acomodar al otro.
7. Los Maestros deben verse trabajar y trabajar juntos.

Las orientaciones que señala, nos conducen al plano metodológico y al propio clima de aula, apuntando hacia directrices pedagógicas sólidas y actuales.

Enuncia la relación de materias obligatorias, entre las que señala el Canto, presentado de forma gradual y concéntrica; tema que se analizará en el apartado correspondiente.

Como se aprecia en el conjunto de publicaciones revisadas, se siguen generando nuevas líneas educativas, creando un movimiento pedagógico de carácter científico que nos sirven para fundamentar la concepción de la nueva escuela y una nueva visión sobre las diferentes materias de enseñanza.

13.3. Líneas que configuran la nueva escuela en diferentes autores a través de la Revista de Pedagogía

Siguiendo la trayectoria anterior, las líneas pedagógicas más renovadoras se recogen en otras fuentes bibliográficas, presentadas en un nuevo formato de carácter divulgativo como son las Revistas; en el primer tercio del siglo XX cobran importancia, contribuyendo a la difusión de los nuevos planteamientos educativos que circulan por Europa y América. Una de estas publicaciones es la *Revista de Pedagogía*

(colección de periodicidad mensual) fundada en 1922 y dirigida por Lorenzo Luzuriaga, que abarca un extenso contenido sobre la educación y la enseñanza de carácter teórico-práctico. En ella colaboran pedagogos de la talla de Piaget, Claparède, Decroly, Kerschensteiner, Kilpatrick, Montessori, Watson y Wyneken, entre otros. Las publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, difundidas por los pedagogos españoles, también contribuyen a la expansión de los nuevos métodos y sistemas educativos en los países europeos.

Algunas publicaciones de la *Revista de Pedagogía* son monográficos de carácter práctico como la *Serie Escolar* y *Serie Metodológica*, relativos a temas educativos, programas, materiales, recursos y materias de enseñanza. En muchos de ellos, hemos encontrado las orientaciones precisas para este capítulo, dirigiendo nuestra atención especialmente, a la enseñanza escolar del Canto y la Música.

La publicación de la Revista abarca también la edición de *Libros escolares* para el manejo de los niños en algunas materias, y *Manuales de Pedagogía Contemporánea* (escritos por Lorenzo Luzuriaga) en los que recoge las nuevas teorías educativas de Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Wyneken y Decroly.

En la sección *La Nueva Educación*, los autores españoles: Lorenzo Luzuriaga, Antonio Ballesteros, Fernando Sáinz, Luis Santullano, Concepción S. Amor, Marcelo Agudo, Regina Lago y Margarita Comas, exponen los nuevos "Métodos de Proyectos", "Método Montessori", "Método Cousinet", "Método Mackinder", "Plan Dalton", "Plan Jena", "Plan Howard" y "Las Escuelas Nuevas Italianas", "Norteamericanas", "Alemanas", "Inglesas", "Francesas", "Belgas", "Escandinavas" y "Rusas"; abordan también las cuestiones candentes en la educación relativas a la libertad y a la autonomía, las Colonias de verano y la Coeducación. Colección de publicaciones de la *Revista de Pedagogía* que reproducimos (A. D. N^o 75).

Los Folletos manejados (encuadernados en cartón para mantener su conservación) se han localizado en los Fondos antiguos de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba. El Museo Pedagógico Nacional, se hace cargo de la publicación de la *Revista de Pedagogía*, editada desde 1915 hasta 1931. Los autores que revisamos a continuación, de gran ascendiente pedagógico para la

educación española, desarrollan ampliamente los aspectos apuntados; nos detendremos en algunos de ellos para describir y analizar el perfil de sus obras.

13.3.1. Fernando Sáinz (1927)³⁰³

Uno de los redactores de la *Revista de Pedagogía* que más contribuye a la difusión de las nuevas ideas pedagógicas es Fernando Sáinz, Inspector de Primera enseñanza. Conocedor de las principales figuras del mundo de la pedagogía, publica en la *Revista* numerosas obras en la sección "La Nueva Educación". En ellas analiza los Métodos activos de: *El Método de proyectos*, *El Plan Dalton* y *Las escuelas nuevas norteamericanas*.

En la Sección "Serie Escolar" desarrolla sus ideas pedagógicas en el monográfico sobre "*La Escuela Unitaria*" (1927) de la que extraemos algunos datos. Esta obra, sale a la luz para orientar *al maestro novel* y ofrecer *una guía muy resumida y elemental de las formas en que pueden resolverse con sentido pedagógico las varias cuestiones que la realidad escolar presenta a quien se encarga de dirigir una de esas miles de escuelas rurales, llamadas unitarias, que son precisamente las más difíciles y complicadas*. Según el autor, dichas líneas pedagógicas están *basadas en principios lógicos y científicos e inspiradas en teorías psicológicas y pedagógicas modernas*. Las líneas educativas sobre las que se asienta la nueva escuela "*La Escuela Unitaria*" se irán reflejando en sucesivos apartados (A. D. N^o 76).

◆ Principios educativos

Fernando Sáinz describe en 1927 el perfil de la nueva escuela española; la define como una estructura *abierta al medio* en la que se aprovecha la acción educativa que brinda el entorno exterior, creando a su vez, un clima de aula propicio para el aprendizaje, como afirma en el siguiente texto:

"Se piensa que es en la casa escuela y sólo en ella donde se instruye al niño y donde se encuentran todos los elementos de trabajo. El local escuela es el lugar de reposo donde se ordenan, se analizan, se discuten y se afirman la multitud de datos y lecciones que pueden

³⁰³ SÁINZ, Fernando, (1927): "*La Escuela Unitaria*", *Revista de Pedagogía, Serie Escolar VIII*, Madrid.

recogerse fuera, en el campo, en la fábrica, en el museo, en la misma calle, en todas partes, en suma”³⁰⁴.

En cuanto al *método y a la metodología* que deben predominar en el aula, se sitúa inicialmente en una concepción de maestro abierta que aplica el método adecuado en función de sus conocimientos pedagógicos, del método de cada materia, de las características de los niños y su propia personalidad. Posteriormente, define las dos direcciones del método científico: inductivo (parte de lo concreto, de lo conocido, de lo intuitivo sensible para llegar a lo general, a lo universal, a lo abstracto) y deductivo (parte de una ley ya establecida, de un principio o hipótesis para comprobarla y demostrarla en los casos particulares); por razones psicológicas recomienda empezar por la intuición para llegar a la síntesis aunque en la escuela Primaria por su elementalidad, se realizan de forma simultánea, como afirma el autor.

“Pues bien, lo más, si no lo único, de acuerdo con la psicología del niño, es comenzar por el primero de esos caminos y acabar por el segundo. (...) El primer momento de estudio consistirá, por tanto, en acumular datos, haciendo observar, notar, distinguir, para inmediatamente asociar y agrupar los hechos o las cosas e inducir la causa o razón, que es el conocimiento de lo abstracto y universal. La subsiguiente explicación e interpretación de los hechos que parecían inconexos y su clasificación, es entonces fácil y sugestiva y cierra el ciclo del método”³⁰⁵.

La idea pedagógica de que el alumno es el eje de la acción educativa y el profesor es el orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje ya se empieza a manejar en este período; el protagonismo del alumno configura un nuevo método y organización escolar recibiendo el nombre de *escuela del trabajo y escuela activa*, signo de modernidad, según se pone de manifiesto en el siguiente texto:

“(...) quien esto ha de hacer en la escuela no es el maestro, sino los niños bajo la dirección de él. He aquí el origen de todos los calificativos que modernamente se dan a las escuelas nuevas, *escuela del trabajo, escuela activa*, significando todas estas denominaciones un sistema de organización y método en que el alumno pasa a ser un agente importantísimo en su misma educación y enseñanza, interviniendo en ellas como primordial autor y colaborador, frente al concepto de escuela antigua que prescindía de la personalidad del

³⁰⁴ Ibid., pp. 8-9.

³⁰⁵ Ibid., pp. 38-39.

niño relegándole a la condición de elemento pasivo, receptor, cuyo papel fue oír y repetir.

El maestro deducirá de estos principios algunos postulados muy interesantes en cuanto al método que debe seguir³⁰⁶.

Critica los procedimientos que se venían aplicando en la antigua escuela: lecciones de memoria, respuestas a coro, copia servil de muestras, lectura sin comentarios, acumulación de palabras desconocidas, definiciones *a priori*, etc. En contraposición a ello, propone un ambiente educativo diferente: *presentar el trabajo de forma atrayente que despierte el interés del niño, conducirlo hábilmente, socráticamente, con el diálogo, las sugerencias, asociando hechos e ideas mediante la observación y la experimentación, de tal manera que el mismo alumno descubra el por qué, haga y sienta la conclusión.*

En las nuevas orientaciones de Fernando Sáinz recomienda *la práctica de los apuntes, resúmenes, el diálogo espontáneo, las redacciones originales, el comentario de una lectura, la interpretación y análisis de los hechos, los diarios de clase y excursiones.*

Respecto a la Música y al Canto, en el documento no se hace una referencia explícita a su metodología, como tampoco se refleja en el resto de materias. En una publicación posterior en la que presenta el programa de las escuelas Unitarias, sí la recoge en la propuesta de horario.

◆ *Organización de las escuelas*

Aunque la organización escolar que propone Fernando Sáinz va dirigida a las escuelas rurales o Unitarias, ofrece una panorámica, suficientemente ilustrativa y actual sobre la realidad escolar española de ese tiempo que merece ser destacada. En cuanto al *agrupamiento y clasificación de los alumnos*, el autor presenta un elenco de posibilidades basadas en criterios psicopedagógicos, derivados de las nuevas ciencias -especialmente de la psicología-, validas para atender la multiplicidad de edades (de seis a catorce años) que confluyen en dichas escuelas.

Uno de los criterios está referido al nivel de aprendizaje de los niños. En función de ello, se ofertan diferentes agrupamientos: grupos

³⁰⁶ Ibid., p. 40.

de alumnos inferiores a cincuenta, divididos en horarios de mañana y tarde, graduación de la enseñanza en sesiones a las que acuden los alumnos a distintas horas o propuesta de asistencia alternada; medidas que sirven para homogeneizar los aprendizajes, aprovechar el rendimiento de los niños y sobre todo, para mejorar la relación personal entre maestro-alumno.

Más allá del criterio de clasificación por edades (que el autor considera superado) propone otra alternativa, basada en *el nivel de cultura de los alumnos* con instrumentos científicos que midan lo que el alumno sabe y lo que es capaz de aprender. Constata que en este tipo de escuelas, es difícil aplicar escalas métricas que estudien con fiabilidad el desarrollo mental (ideado por psicólogos y psiquiatras) y propone como medida científica, de mayor simplicidad, el agrupamiento escolar en función del *grado de posesión del lenguaje*. La selección de dicho criterio, conlleva razones de tipo psicológico y de tipo metodológico.

De esta manera, el profesor puede estudiar el grado de desarrollo mental del niño cuando éste llegue a decir lo que piensa y comprender lo que oye; de otra parte, el educador aplicará instrumentos de enseñanza adecuados a su nivel en los que se verán reflejados la cultura del alumno. Incorporando pues, dicho enfoque, el autor mantiene la división en tres secciones como afirma en el siguiente texto:

“Aplicando este criterio a la escuela unitaria, y respetando la costumbre clásica de los tres grupos o secciones en que pueden dividirse los alumnos, se nos ocurre la división así: primera sección: niños que desconocen el artificio del lenguaje; segunda sección: niños iniciados en la lectura y escritura; tercera sección: niños a quienes el maestro puede entregar el libro de materias, como auxiliar en el estudio, e instrumento ocasional de trabajo”³⁰⁷.

La nueva estructura escolar, requiere también una distribución del espacio adecuada al nivel de aprendizaje de los niños y sugiere una organización diferente para cada sección: cuatro mesas pequeñas con cuatro niños alrededor -delante del maestro-, en la sección de párvulos; nueve pupitres bipersonales para la segunda sección y doce pupitres unipersonales -de mayor tamaño- para la tercera sección.

³⁰⁷ Ibid., pp. 30-31.

En cuanto a la *distribución del tiempo* y la *redacción del programa*, lo deja a la iniciativa del maestro. Para salvar los obstáculos que conlleva la organización de una escuela Unitaria, el autor hace el esfuerzo de confeccionar un modelo de horario, incluyendo todas las asignaturas del plan de enseñanza vigente (articuladas en secciones); establece el orden y duración de las mismas en función de la capacidad de los alumnos y dificultad de las materias. Entre ellas, propone el *Canto* y la *Gimnasia rítmica con canto*, en la que se descubre una metodología froebeliana dado que vincula la Música al movimiento como se refleja en el cuadro Horario siguiente, para cada día de la semana³⁰⁸:

La escuela unitaria 25

UN MODELO DE HORARIO
Para los lunes, miércoles y viernes.

tiempo	sección	TRABAJO	dirección
Mañana 15 minutos (1)	1. ^a	Gimnasia adecuada a su edad.	El maestro.
	2. ^a	Idem íd. íd.	El maestro.
	3. ^a	Idem íd. íd.	El maestro.
30 minutos	1. ^a	Ejercicios de lenguaje oral.	El maestro.
	2. ^a	Lecturas a elección, cuentos, etc. en silencio.	Solos.
	3. ^a	Redacciones originales escritas.	Solos.
15 minutos	El maestro pide a algún alumno de la sección segunda que cante lo leído, y lee alguna redacción de la primera.		
	1. ^a	Juegos educativos (construcción, lotería de colores, almuerzo, etc., etc.)	Solos.
45 minutos	2. ^a	Lección de Aritmética o de Geometría.	El maestro.
	3. ^a	Problemas aritméticos o geométricos.	Solos.
45 minutos	1. ^a	Salida al recreo, acción libre.	Solos.
	2. ^a	Dibujo.	Solos.
	3. ^a	Lección de Geografía o de Historia.	El maestro.
30 minutos	1. ^a	Ejercicios de lenguaje escrito.	El maestro.
	2. ^a	Escritura de frases originales.	Solos.
	3. ^a	Lectura, en silencio, de libro elegido.	Solos.
Tarde 30 minutos	Todas	Canto.	El maestro.
	recomi- das.		
	1. ^a	Contemplación de láminas, estatuas, etc.	Solos.
45 minutos	2. ^a	Lección de Geografía e Historia.	El maestro.
	3. ^a	Juego (cada día variado, libro del natural, de memoria, geométrico, etc.)	Solos.
30 minutos	1. ^a	Dibujo espontáneo.	Solos.
	2. ^a y 3. ^a	Revisión. Lección de Derecho.	El maestro.
15 minutos	1. ^a	Gimnasia rítmica con canto.	El maestro.
	2. ^a	Idem íd. íd.	El maestro.
	3. ^a	Recoge, ordena y guarda el material.	Solos.

(1) Empleamos esta forma de expresar la duración de los ejercicios, para que sea adaptable a cualquier hora en que se emplee la escuela. La suma de minutos de las cinco horas regimentarias divididas en dos secciones: la 1.^a de tres horas, y la 2.^a de dos.

³⁰⁸ Ibid., pp. 35-36.

36 *Fernando Sáinz*

Para los martes, jueves y sábados.

TIEMPO	SECCIÓN	TRABAJO	DIRECCIÓN
Mañana 55 minutos	Todas.	Como los días anteriores.....	El maestro.
	1. ^a	Trabajos manuales (procedido, recorrido, etc.).....	Solos.
	2. ^a	Mecanismo de las operaciones aritméticas en sus pizarras y cuadernos.....	Solos.
30 minutos	3. ^a	Lectura con el maestro sobre temas explicados de Ciencias Naturales.....	El maestro.
	1. ^a	El maestro ve los trabajos efectuados por los niños de la primera y segunda sección, mientras la tercera prepara el material para el ejercicio siguiente de la segunda y tercera.	
15 minutos	2. ^a		
	3. ^a		
40 minutos	1. ^a	Conversación sobre temas varios.....	El maestro.
	2. ^a y 3. ^a	Trabajos manuales.....	Solos.
45 minutos	1. ^a	Acción libre, en sus mesas o al patio común.....	Solos.
	2. ^a	Ejercicios de Caligrafía.....	Solos.
	3. ^a	Lección de Matemáticas.....	El maestro.
30 minutos	1. ^a	Contar objetos y escribir cifras.....	Solos.
	2. ^a y 3. ^a	Lección de Higiene.....	El maestro.
<i>Tarde</i>			
30 minutos	Todas.	Canto y preparación para las clases.....	El maestro.
	1. ^a	Juegos educativos (rompecabezas, etc.).....	Solos.
30 minutos	2. ^a	Lectura sobre temas de Ciencias Naturales explicados por el maestro.....	El maestro.
	3. ^a	Redacciones escritas de trozos felices.....	Solos.
30 minutos	1. ^a	Formar sílabas o palabras con la caja alfabética.....	Solos.
	2. ^a	Pesar y medir con unidades del sistema métrico.....	Solos.
	3. ^a	Ejercicios variados de Gramática.....	El maestro.
30 minutos	1. ^a	Ejercicios de educación de los sentidos.....	El maestro.
	2. ^a y 3. ^a	Religión e Historia Sagrada.....	Debe recaudarse la de el párroco.

En su reflexión sobre el significado curricular del Horario, Fernando Sáinz apuesta por un modelo flexible que sirva de apoyo a la tarea del profesor y a los alumnos, fundamentado sobre bases psicológicas y pedagógicas, sin obviar las actividades extraescolares que se incorporan a la marcha ordinaria de la clase: paseos y excursiones a los que dedica una tarde por semana.

Finalmente, el autor reseña la importancia de la construcción y fabricación de materiales realizados por los mismos alumnos a fin de que forme parte de la experiencia del niño y sepa aplicarlo en la situación adecuada. La apuesta por el trabajo en grupo y la relación entre los mismos escolares, es otra de las novedades que aporta esta nueva forma de organizar la escuela; para ello propone la colaboración y el espíritu asambleario donde se refleja un tipo de relaciones intra y extra escolares diferente, que trasciende también a las familias y hasta la misma realidad local en las que se insertan dichas escuelas.

13.3.2. Ángel Rodríguez Mata (1927)³⁰⁹

En el mismo año, 1927, hemos encontrado la publicación de Ángel Rodríguez Mata “*Examen y Clasificación de los niños*”, escrita por el joven Inspector, fallecido en ese año y presentada de forma renovada por su buen amigo Antonio Ballesteros; el hecho de haber manejado la segunda edición nos ha permitido conocer dicha circunstancia. En esta edición, Ballesteros respeta todo cuanto el autor plasma en la primera y nos acerca a la figura de Rodríguez Mata realizándolo como psicólogo especialista por sus aplicaciones escolares. Aunque desconocemos el año de la 1ª edición, creemos por los datos manejados, que se sitúa en torno al año 1925, fecha en la que incluye citas de estudios psicológicos relevantes (A. D. Nº 77).

Los argumentos que emplea sobre el agrupamiento escolar son de orden psicológico y están de actualidad en ese momento; todo ello, nos dará claves para entender algunas tomas de decisiones educativas.

◆ *Aportación de la psicología al ámbito escolar*

Como señala Rodríguez Mata, el examen o estudio cognitivo de un niño en edad escolar puede realizarse bajo diferentes enfoques y aplicando distintas técnicas o escalas de medida en función del objetivo que se persiga. Basándose en los autores y estudios de la época, el autor lo circunscribe a tres ámbitos: *médico o fisiológico* (examen que no se realiza de forma sistemática en las escuelas al no estar organizada en ellas el servicio médico escolar); *pedagógico* (prueba tradicional que realizan los maestros para distribuir a los niños en las diferentes secciones) y *psicológico* (de aplicación más moderna y científica donde están reglamentados los instrumentos y técnicas de medida).

Dejando atrás el ámbito médico y pedagógico, Rodríguez Mata se centra en el estudio psicológico, teniendo en cuenta los avances de la Psicología experimental y las propuestas de Claparède, Decroly, Army y Binet-Simon, con sus respectivos tests e instrumentos de medida. Indica que la investigación psicológica se lleva a cabo para determinar diferentes campos: un valor representativo en un dominio mental

³⁰⁹ RODRÍGUEZ MATA, Ángel, (1927) 2ª edic.: “*Examen y Clasificación de los niños*”, Revista de Pedagogía, Madrid.

restringido -atención, sensaciones, memoria, etc.- (más propio de los trabajos de laboratorio); descubrimiento de una aptitud específica (para la orientación profesional); estudio de las características globales de la inteligencia y capacidad mental del sujeto en las funciones generales del conocer, área en la que se interesa.

Para el estudio global de la inteligencia de los niños, propone el empleo de pruebas o *tests* mentales (término que proviene de Gattel)³¹⁰: *tests colectivos verbales y no verbales* de Decroly y la *escala métrica de Binet y Simon*; ambos con aplicación en las escuelas españolas. Recoge el estudio de las **sensaciones auditivas** en Binet y Simón, como también se consigna en otros documentos. A lo largo de la publicación, el autor describe detalladamente la serie de pruebas generales, aplicables a los niños de entre cinco a catorce años.

La exposición concluye con el apartado de *clasificación de los alumnos*, tema central del trabajo. Afirma que el profesor puede establecer las aplicaciones pedagógicas correspondientes (demostrado el valor de los métodos de exploración que pueden ser aplicados por el maestro) incorporando la información recabada a partir de la observación del trabajo escolar y los resultados de los exámenes.

Tras afirmar la validez de cualquier tipo de organización escolar, el autor insiste en el criterio de *establecer como sistema de enseñanza la graduación y como tipo mínimo de clasificación de los niños los tres grados: elemental, medio y superior*, respetando que sean *mixtos* (sin separar a los niños de las niñas) siempre que sea posible. Para la representación de los datos, recomienda el uso de tablas gráficas, recurso en boga empleado en esos años. Los estudios y aplicaciones que se hacen en otros países sobre organización escolar, son un referente para Rodríguez Mata.

13.3.3. Vicente Valls y Anglés y los materiales de enseñanza (1928) ³¹¹

En la *Revista de Pedagogía*, encontramos la obra de este autor, relativa a "*El Material de Enseñanza*", cuyo enfoque está dentro del

³¹⁰ En nota a pie de página, Rodríguez Mata señala que Gattel empleó en 1890 por primera vez, la expresión *mental tests*. Ibid., p. 12.

³¹¹ VALLS y ANGLÉS, Vicente, (1928), 2^a edic.: "*El Material de Enseñanza*", Revista de Pedagogía, Madrid.

movimiento de renovación pedagógica que se lleva a cabo en España en las primeras décadas del siglo. Vicente Valls y Anglés, ex Inspector de Primera Enseñanza y Director de la Escuela Industrial de obreros de León, es conocedor de la escuela activa y realiza un planteamiento educativo sobre los materiales de enseñanza en el marco de la educación moderna (A. D. N^o 78).

Los términos que se repiten a lo largo de su exposición, relativos al concepto de escuela y metodología de enseñanza, sorprenden por la actualidad que encierran. Define la escuela como una comunidad activa, viva, creadora, potenciadora de la libertad y espontaneidad del niño, abierta al medio, donde se realiza un trabajo en común y trabajo personal, se elaboran los propios materiales y se utiliza el *juego* como expresión singular de un ambiente educativo en el que el niño desarrolla su ser creador.

El pensamiento y la obra de Manuel Bartolomé Cossío atraviesan este documento. Las ideas pedagógicas relativas a los materiales escolares tienen el sello de dicha fuente. La cita con la que Vicente Valls inicia la publicación es suficientemente ilustrativa (el sangrado de las palabras pertenecen al autor): *“No es lo que importa que el material sea poco o mucho, pobre o rico, grande o pequeño; lo que interesa es que sea **adecuado** a aquella obra de educación **activa, forjadora** ... y por adecuado, en este respecto, entiendo **vivo**; y vivo quiere decir, por lo que hace a la escuela primaria, **fabricado como obra del trabajo común de maestro y discípulo**”* M. B. Cossío³¹².

Aunque no podemos destacar los aspectos relativos al material escolar en la enseñanza musical (porque no se recogen en la obra) queremos exponer el planteamiento metodológico con el que trata el tema, ya que se puede hacer extensible a cada una de las materias de enseñanza. La perspectiva de escuela creadora en la que el niño elabora sus propios materiales con la supervisión del maestro es todo un reto. Los niños realizan sus trabajos en grupo, empleando materiales naturales y/o de desecho a partir de la observación del medio; este modo de actuar se completa con la visión que el autor tiene sobre el juego, tomada de Cossío, incluso con expresiones entrecomilladas como se muestra en la siguiente cita.

³¹² Ibid., p. 1.

“Con su actividad libre, expresa el niño lo que su pensar ha elaborado, moldea una idea en una realidad que está fuera de él: *crea* y el niño no es artista sino cuando juega. ‘Rompamos, pues, los muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle en la realidad antes que en los libros ...’ ”³¹³.

La idea de que la creación infantil se realiza a través de la pedagogía del juego vuelve a recogerla de Cossío: el trabajo sano pide una alternativa de *recreo* y el niño sólo es capaz de *crear* y *recrear* nada más que *jugando*; enfoque pedagógico que atraviesa el modelo de elaboración y manipulación de materiales.

La metodología didáctica que propone para el estudio de la naturaleza, también nos parece valiosa y extrapolable a la construcción de materiales musicales, dado que en la enseñanza actual de la música se aplican enfoques similares. En el planteamiento de educación activa en el que se sitúa, no le interesa los objetos *comprados*; opta por instrumentos *construidos, fabricados, vividos por los niños* y realizados bajo la supervisión del maestro. El empleo de materiales de desecho, que como señala, *poco o nada cuestan: trozos de madera, tapones de corcho, alambre, botellas, botes de hojalata, tubos de aspirina, clavos, cartón...*, nos habla de una pedagogía de máxima actualidad, de la que participa también la enseñanza musical cuando se aborda el tema de la fabricación de instrumentos.

Los principios que Vicente Valls enuncia y recomienda al maestro para la construcción de dichos materiales en la escuela, dan cuenta del carácter pedagógico de los mismos.

1. Se ha de evitar que los aparatos sean complicados: lo *sencillo* es lo más inmediato para el niño. Todo mecanismo demasiado *complejo* tiene algo de inexplicable para el alumno, dado que necesita ver relaciones simples entre fenómenos y causas.
2. Se ha de suprimir de los *proyectos* todo lo que sea superfluo porque lo innecesario es causa de errores con frecuencia.
3. Ha de preferirse lo *barato* a lo que sea menos, lo *usual* a lo extraordinario, lo que traigan los niños a lo comprado.

³¹³ Ibid., p. 6.

También, expone la metodología, el proceso a seguir y las repercusiones que se derivan de la construcción del material en el funcionamiento escolar:

1. La construcción del material no ha de ser un aspecto aparte de la tarea escolar. El maestro debe motivar organizando la actividad en grupos de alumnos.
2. No se debe explicar anticipadamente el contenido a trabajar sin disponer previamente del material para que ayude al redescubrimiento de la ciencia.
3. Previo a la construcción del material, se debe empezar por el planteamiento del *proyecto* convenido en común: esquemas, dibujos, observaciones, etc.
4. Los materiales elaborados no deben ser *eternos*, cada grupo de alumnos debe *rehacerlos* pues se perdería el inmenso valor educativo de la construcción del material.
5. Sacar el máximo rendimiento del trabajo en común reforzando los aspectos de esfuerzo, colaboración, pulcritud, potenciando en el niño el placer de *crear*.
6. El maestro no debe desalentar a los niños ni desalentarse por un *fracaso*; el ensayo-error es necesario en la educación para estudiar las circunstancias que lo determinan.

El enunciado de tales directrices pedagógicas nos sitúan en un modelo de escuela activa (llamada también en la época “pedagogía del hacer”) que determina un ambiente escolar de alegría y bienestar, donde el niño juega y es feliz como señala Vicente Valls al finalizar sus aportaciones sobre los materiales de enseñanza. Estas orientaciones tienen para nuestro hacer musical en la actualidad connotaciones similares. La construcción y fabricación de instrumentos con materiales de desecho son una realidad hoy. El juego musical realizado con dichas herramientas y materiales va a proporcionar a los niños la adquisición del lenguaje musical de forma elemental y lúdica.

13.3.4. Antonio Ballesteros y la Enseñanza Primaria: Escuela Graduada (1932)

Uno de los pedagogos de entre siglos, de más prestigio a nivel nacional, es Antonio Ballesteros, autor de numerosas publicaciones dentro del ámbito escolar. Forma parte del Consejo Redactor de la

Revista de Pedagogía que día a día se abre paso en el mundo de la educación a nivel nacional e internacional.

Las dos publicaciones manejadas de este autor (en segunda y tercera edición) nos muestran el panorama educativo de las escuelas nacionales Primarias según la legislación de 1898. Reseñamos en primer lugar *“La Escuela Graduada”* (1932)³¹⁴ porque nos ofrece un amplio espectro de los aspectos pedagógicos y organizativos de este tipo de escuelas. En segundo lugar, presentamos *“Distribución del Tiempo y del Trabajo”* (1931)³¹⁵ publicada un año antes, porque concreta la organización escolar, características psicológicas de los alumnos y sus repercusiones en cuanto al rendimiento, entresacadas de las mejores aportaciones pedagógicas del momento. En esta publicación, los cuadros horarios reflejan la materia de *Canto y Gimnasia* en los sistemas de escuelas monodidácticas (Unitarias) y en las de tres o más maestros (Graduadas). La exposición de las innovaciones pedagógicas más destacadas y las que aluden a la enseñanza musical se desarrollarán en los siguientes apartados.

◆ *Elementos pedagógicos*

En el monográfico *“La Escuela Graduada”*, Antonio Ballesteros expone los fundamentos psicopedagógicos y prácticos de las escuelas nacionales Primarias, especialmente de las escuelas Graduadas, al hilo de la legislación vigente. Se apoya en los argumentos de los pedagogos más avanzados y universales del momento y en los sistemas educativos extranjeros perfilando un tipo de escuela moderna (A. D. N^o 79).

Establece unas diferencias pedagógicas claras entre la estructura de las Escuelas Unitarias y las Graduadas, denominación peculiar que adopta la legislación española ya que en otros países se clasifican por el tipo de conocimientos de los niños dividiéndose en escuelas maternas, primarias elementales o superiores, de cuarto grado, pre-profesionales, rurales y urbanas.

³¹⁴ BALLESTEROS, Antonio, (1932) 2^a edic.: *“La Escuela Graduada”*, Revista de Pedagogía, Madrid.

³¹⁵ BALLESTEROS, Antonio, (1931) 3^a edic.: *“Distribución del Tiempo y del Trabajo”*, Revista de Pedagogía, Madrid.

A diferencia de ellas, las características de las escuelas españolas son opuestas en estilo, métodos de trabajo y en posibilidades didácticas. Mientras en las Unitarias se oferta la enseñanza Primaria con un solo maestro (atendiendo la diversidad de grupos de todos los grados -de seis a catorce años- en una sola clase), las Graduadas responden a criterios pedagógicos y diversificación de conocimientos, en las que se organizan programas, horarios y espacios (en una o varias escuelas), divididos en secciones. Siguiendo dicho criterio, señala Ballesteros, es posible atender la individualidad, adaptar métodos y programas, aprovechando a la vez las aptitudes de los maestros y el rendimiento profesional al adecuarse al trabajo escolar que desempeña. Por ello, apuesta por este modelo de escuela como nos dice textualmente.

“La escuela graduada es la escuela educadora que puede realizar una labor sobre bases científicas y que no solamente responde a una concepción moderna de la escuela, sino que puede recoger en la amplitud de su organización las conclusiones y variantes de los métodos educativos”³¹⁶.

Siendo esto cierto, el autor matiza, reconociendo que la mayoría de las escuelas españolas son Unitarias y se percibe como una de las causas más graves del “atraso pedagógico”. Según los datos estadísticos publicados por el Ministerio de Instrucción Pública, en 1924 de las 27.080 escuelas del país, solo 641 eran Graduadas, abarcando una matrícula de alumnos de 1.611.331 frente a los 28.924 maestros, lo que da una ratio de 58,5 alumnos por maestro. Esta situación, añade, contrasta con la que se produce en otros países europeos donde la pirámide se invierte y la excepción es la Unitaria. Los maestros atienden grupos de alumnos de 25,7 por clase como en el caso de Bruselas.

Frente a estos datos, justifica que en España la legislación que apoya este tipo de escuela más avanzada, es relativamente reciente - 1910 y 1911- (desarrollada en sus respectivos decretos); dicha ley fomenta la creación de escuelas Graduadas en poblaciones de 2.000 habitantes, mediante el sistema del desdoblamiento o ampliándolas, en todos los pueblos donde hubiera más de una escuela; tema que se cierra definitivamente cuando se elabora el Reglamento específico de 19 de septiembre 1918. Sin embargo desde 1898 (decreto de 23 de septiembre) se arbitran otras medidas tales como la organización de escuelas

³¹⁶ Ibid., p. 6.

prácticas Anejas a las Escuelas Normales (escuelas que deben servir de modelo a las de toda la Provincia) cuya innovación fue de gran trascendencia para el progreso de la enseñanza en nuestro país, como lo era en el resto de Europa.

Dentro de esta gran reforma, Antonio Ballesteros apuesta por la enseñanza Primaria ya que representa el grado básico por el que obligatoriamente deben pasar los niños de 6 a 14 años. En ella, deben figurar las enseñanzas necesarias, encaminadas al desarrollo físico, moral e intelectual (no incluye el Canto y la Música) aunque en la Revista sobre distribución del tiempo, sí aparecen junto al resto de materias. Afirma que todas las asignaturas del plan de Primaria deben preparar al niño para la vida teniendo en cuenta sus capacidades y mirando también su futura orientación profesional (línea que está presente en los modelos pedagógicos de Francia y Bélgica, entre otros). Por ello, para alcanzar dichas metas y dentro del marco de la pedagogía moderna, la escuela debe ofrecer los instrumentos de cultura necesarios como señala el autor en el siguiente texto:

“La graduada debe ser como una síntesis de toda la cultura primaria, puesto que es la escuela representativa del grado básico de todo el sistema escolar. Por ello, dentro de este tipo de escuela, deben figurar las instituciones y las enseñanzas necesarias para que puedan tener solución todos los problemas complejos y varios, que plantea la educación de los niños de seis a catorce años, de acuerdo con las direcciones actuales de los estudios pedagógicos. (...) La escuela debe preparar al niño para la vida, pero no según un concepto impuesto por nosotros, sino para la vida suya, según se la permitan realizar su capacidad mental y su vocación. La escuela, pues, le dará los instrumentos de cultura precisos para que pueda descubrir libremente la dirección de esa capacidad y de esas aptitudes para el trabajo”³¹⁷.

Una vez presentado el marco general, Antonio Ballesteros enuncia una serie de elementos educativos que nos sitúan en las claves pedagógicas de la escuela moderna, los cuales pasamos a comentar por ser suficientemente relevantes.

1. Analiza los problemas de “clasificación de los niños” y agrupamiento escolar desde una perspectiva psicopedagógica; incluye estudios sobre psicología infantil y pedagogía experimental. Apuesta por la atención a la diversidad (tanto en los niños con “retraso” como

³¹⁷ Ibid., pp. 20, 21, 22.

“supranormales”) ofertando también un sistema de “rotación” de enseñanza que comprende tres modalidades: primera, en la que cambian los niños de clase pero no de maestro; segunda o de especialización de grado, en la que el maestro permanece en el grado y los niños son los que cambian al finalizar los cursos; tercera, especialización de enseñanzas, en la que se agrupan las materias en tantas secciones como maestros especializados posea el centro; en este caso, los niños son los que cambian de clase.

Presentados los sistemas, estudia las ventajas e inconvenientes de cada modelo (con argumentos muy actuales) teniendo en cuenta las nuevas líneas pedagógicas, la dignificación del trabajo del maestro y el aprovechamiento del alumno. Perfila un tipo de profesor investigador, innovador, creativo y conocedor e impulsor de las capacidades de sus alumnos.

2. Describe diferentes métodos de enseñanza. En primer lugar, subraya el valor del método de globalización por centros de interés, sistema que fue iniciado en España por Francisco Ballesteros y Marquez, director de la Graduada Aneja a la Normal de Málaga en la primera década del siglo; método que se opone al de la especialización de los maestros. En segundo lugar, presenta la organización escolar a partir del sistema Dalton Laboratory Plan, creado en Estados Unidos por Elena Parkhurst, en el que el trabajo se distribuye por semanas y el niño pasa por cada uno de los laboratorios (materias con un solo maestro) moviéndose con libertad según su plan de trabajo, compromiso que el niño adquiere al firmar su contrato a principio de curso.

Aceptando la diversidad de modelos pedagógicos que conviven - según el tipo de escuela Graduada-, Antonio Ballesteros siempre subraya que el mejor sistema será aquél que aproveche las mejores aptitudes y capacidades de maestros y alumnos; en cualquier caso, aboga por la flexibilidad organizativa en función de las necesidades docentes según afirma en el siguiente texto:

“En resumen, el sistema mejor será aquél que aproveche íntegramente las aptitudes de cada maestro y en el que, todos los de la escuela, colaboren activamente en la tarea de la educación infantil. Por eso no conviene encerrarse en un sistema fijo, sino ir ensayando y adaptando

la organización a las necesidades que vayan surgiendo o que la propia escuela se cree"³¹⁸.

3. Aborda el tema de la coeducación que aparece como una consecuencia práctica y pedagógica a considerar si el tipo de escuela lo requiere, circunstancia que también afecta al profesorado. Antonio Ballesteros acepta la coeducación desde el principio de flexibilidad organizativa que propugna; con respecto al profesorado se inclina por aprovechar la capacitación del maestro/a dado que revierte en eficacia profesional y ayuda para los niños. Como norma general sugiere que toda Graduada reúna una población infantil mixta y un personal de maestros y maestras, con una dirección única, cuyas clases sean coeducadoras, al menos hasta los diez años.

4. La organización de los equipos de profesores, dirección, especialización de los maestros y condiciones físicas del edificio de las escuelas graduadas constituyen las últimas líneas sobre las que reflexiona Ballesteros.

Respecto a la organización de los profesores, el autor hace una llamada al trabajo en equipo; tarea difícil como reconoce por la trayectoria histórica de nuestro país y problema todavía no resuelto en la actualidad. Para abordar el tema de la dirección, Ballesteros se basa en la legislación de 1918, vigente, que la plantea de forma compartida; ésta debe tener en cuenta el régimen pedagógico, elaboración de la programación, distribución del trabajo y administración del material. Anima a que la dirección de estos centros cuente con un proyecto educativo que la signifique como escuela modelo entre otras próximas.

Apoya el nuevo sistema de selección al cuerpo de directores (decreto de 23 de agosto de 1926) que se basa en criterios profesionalizadores y pedagógicos. Los indicadores que señala sorprenden por su actualización. Recomienda que las pruebas evidencien: la experiencia profesional del aspirante, publicaciones, conocimiento directo de escuelas piloto de España y del Extranjero, cultura pedagógica –especialmente en didáctica y organización escolar-, prueba práctica sobre un proyecto de organización de la enseñanza en el que demuestre habilidades organizativas y didácticas, y por último, capacidad administrativa.

³¹⁸ Ibid., p. 31.

En cuanto al tipo de profesorado, analiza los problemas derivados de los profesores especialistas en las materias específicas de dibujo, trabajo manual, **música**, gimnasia y costura. Esta constatación, evidencia la práctica musical en las escuelas Graduadas de esta etapa que ya cuenta con profesor especializado a partir de la legislación de 1914, como también queda reflejado por el mismo autor en una publicación anterior sobre la distribución del tiempo. Respecto a la especialización del profesorado, señala las tendencias que se llevan a cabo en Europa y recomienda para las escuelas españolas el modelo educativo de un solo maestro ya que apuesta por una preparación global de los mismos en las respectivas áreas.

Sobre las condiciones pedagógicas de los edificios se fundamenta en el modelo educativo de las escuelas de Berlín, Bruselas, París y Londres y en las escuelas llamadas “nuevas”, basadas en la espontaneidad del niño, actividad y en el trabajo personal. En todas ellas, se diseñan aulas y espacios amplios (también talleres), luminosos, ventilados, con patios de recreo y rodeadas de jardines o campo con árboles para instalar pequeñas granjas donde los niños pueden estudiar la naturaleza en vivo. Desciende incluso a los criterios de decoración de las aulas y materiales coincidiendo con las nuevas teorías ya presentadas. Incluye la reproducción de una escuela graduada realizada por el arquitecto Antonio Flórez en 1924, recomendada por el Ministerio de Instrucción Pública.

Entre los aspectos de organización administrativa de una escuela graduada, Ballesteros enuncia una serie de líneas que hoy podríamos hablar de una tarea de gestión modélica: examen psicológico e instructivo de los alumnos, seguimiento de los mismos mediante una ficha antropométrica y psicológica (que indica la evolución mental y escolar mediante curvas), relación con los padres (información recogida mediante fichas), elaboración del presupuesto y adquisición de material científico y mobiliario de forma consensuada con los maestros, reunión semanal con el profesorado para contrastar la tarea educativa e introducir las reformas necesarias, visita diaria a un aula aportando lecciones modelo que mejoren la docencia y consignar en una Memoria anual los hechos más significativos de la vida escolar.

En las conclusiones finales vuelve a hacer un recopilatorio breve sobre los aspectos ya enunciados. En fin, en la aportación de Antonio Ballesteros descubrimos a un pedagogo renovador, atento a las últimas cuestiones pedagógicas.

◆ *Distribución del tiempo y horarios*

En la Serie Escolar de la *Revista de Pedagogía*, Antonio Ballesteros vuelve a publicar en las primeras décadas del siglo un nuevo trabajo denominado "*Distribución del Tiempo y del Trabajo*". Hemos manejado la tercera edición de 1931 (A. D. N^o 80)³¹⁹.

En esta edición, encontramos en la portada una nota a mano con fecha 26-11-52 que dice: "donado por la Directora D^a Inés Fernández", al igual que se reseña en el *Tratado de Pedagogía* (1928) de M^a Cristina Santa María y Sáenz, dato interesante que nos aporta información sobre el nombre de la persona que en la fecha indicada los tuvo en sus manos.

El primer criterio que expone el autor al iniciar la reflexión sobre el calendario escolar, gira en torno a la flexibilidad, dada la diversidad escolar que debe atender. En un país que presenta múltiples situaciones respecto a climatología, costumbres y ocupaciones de la población, la reglamentación uniforme rompe la finalidad de la tarea educadora tanto para los alumnos como para los profesores. Junto a esto, propone la aplicación de criterios pedagógicos e higiénicos, respecto a la estructuración de las materias, recogiendo las aportaciones de investigaciones recientes sobre fatiga, períodos de descanso y vacaciones, debatidos en los Congresos y Exposiciones Universales.

Para desarrollar sus ideas sobre higiene escolar, se apoya en los estudios de Schuyten, trabajo presentado en el II Congreso Internacional celebrado en Londres en 1907. En las conclusiones (avaladas por su investigación) demuestra que la fuerza muscular del niño depende de la estación del año, decayendo sensiblemente en marzo; asimismo señala que la atención voluntaria del niño, aumenta de octubre a diciembre y disminuye de enero a junio; la fatiga crece a medida que avanza el año escolar.

³¹⁹ BALLESTEROS, Antonio, (1931) 3^a edic.: "*Distribución del Tiempo y del Trabajo*", Revista de Pedagogía, Madrid.

Del Congreso celebrado en París en 1906, recoge las aportaciones de Bougier y Engrand que defienden la necesidad de establecer dos períodos de vacación: uno a fin de año y otro en Pascua de Resurrección, además del de fin de curso que debe durar dos meses. Asimismo, incluye el estudio del Dr. A. Chaillou, presentado en el III Congreso Internacional sobre Higiene escolar, celebrado en París en 1910. Chaillou aconseja que se divida el curso en tres trimestres; propone que, después de los dos primeros, se establezca un período de veinte días de descanso, y al final del tercero se fijen ocho o nueve semanas de vacación; estructura organizativa que con algunas modificaciones se sigue en los países anglosajones.

Por último, señala las posiciones de los educadores belgas: Dr. Demoro y Jonkheere (representantes de la corriente racional más moderna) que destacan los efectos perturbadores, tanto para la salud como para la educación, de los períodos vacacionales demasiado prolongados. Según éstos, si se descargan los programas escolares del exceso de conocimientos y se confiere a la escuela un espíritu más educador, racional y grato que sustituya la mera instrucción por la actividad con métodos adecuados, no se necesitan grandes períodos vacacionales. El trabajo escolar no debe producir fatiga; criterio que nos evoca a los métodos activos, contemplados en la legislación de 1970.

Para paliar la situación de pobreza, carencia de hábitos higiénicos y de medios culturales que padece la mayor parte de la población española de principios de siglo, se ofrecen como alternativas las escuelas de verano, colonias, campos de juego y las instituciones de *plein air*; actividades que se vienen desarrollando en los países europeos más avanzados.

En torno a la organización de la enseñanza Primaria y distribución horaria (como ya se indicó) la legislación española deja al arbitrio de cada profesor y centro la elaboración de programas y horarios –dentro de un plan general amplio-. Por esta razón, Antonio Ballesteros diseña un modelo, basado en los estudios teórico-prácticos de otros países para cada uno de los grados de la enseñanza Primaria; señala que el trabajo escolar, la planificación y el método a seguir, no puede ser resultado de la improvisación. Su definición de horario es suficientemente ilustrativa:

“El horario es un instrumento indispensable en el trabajo de la escuela, no para someter a un orden, frío y rígido, la vida –varia y compleja- de la enseñanza, sino para lograr que se aproveche íntegramente, en beneficio del niño, toda la actividad y las energías del maestro, sin producir perturbación grave en la salud de ninguno de los dos”³²⁰.

El trabajo de Ballesteros en esta publicación, sí arroja luz sobre la materia de Música y Canto en la escuela Primaria ya que queda reflejada en la propuesta de horario. Sus argumentos sobre el equilibrio que deben guardar las materias que conforman el currículo de esta etapa, repercute de forma especial sobre la Música. En cuanto al rendimiento escolar aporta criterios psicopedagógicos arbitrando medidas para que tengan un lugar adecuado dentro del horario.

El Canto, como cada una de las materias, tiene un significado cualitativo en la formación integral del niño de Primaria y el horario debe reflejarlo atendiendo a los mismos criterios pedagógicos y madurativos del niño. Ballesteros critica que algunas tengan preponderancia sobre otras cuando son relevantes para el desarrollo de numerosas capacidades. En este análisis, el autor no revela el nombre de la materia pero si nos detenemos en el comentario: “actividades superiores del espíritu”, podemos entender que se refiere al Canto.

En una nota a pie, remite al documento legislativo (Real decreto de 26 de octubre de 1901) que nombra las enseñanzas obligatorias, entre las que aparece el Canto: 1^a. Doctrina cristiana con nociones de Historia Sagrada. 2^a. Lengua castellana, que comprende: lectura, escritura y gramática. 3^a. Aritmética. 4^a. Geografía e Historia. 5^a. Nociones de Geometría. 6^a. Rudimentos de Derecho. 7^a. Nociones de Ciencias físico-químicas y naturales. 8^a. *Nociones de Fisiología e Higiene*. 9^a. Dibujo. 10^a. *Canto*. 11^a. Trabajos manuales. 12^a. *Ejercicios corporales*.

Los argumentos de Antonio Ballesteros cobran de nuevo forma cuando expresa los referentes sobre los que se construye el horario escolar:

³²⁰ Ibid., p. 12.

“El horario tendrá presente, la necesidad de cumplir el carácter integral de la labor de la escuela incluyendo todos los conocimientos que la legislación y el más elemental sentido lógico y pedagógico imponen como necesarios en el programa primario, con el fin de evitar que algunas materias de éste tengan un desarrollo desmedido con perjuicio de otras que quedando olvidadas, cuando, en muchos casos, son de una influencia preponderante en la formación de las actividades superiores del espíritu.

Por último, en lo que a la enseñanza se refiere, es prevención muy importante el subordinar el tiempo de duración de cada materia, en la distribución semanal y diaria, al valor que tenga en relación con la formación del niño o con el grado de desenvolvimiento mental”³²¹.

El objetivo, por tanto de tal planificación es secuenciar debidamente los contenidos (incluida la metodología) adaptando el horario en función del desarrollo mental y físico de los niños para evitar la fatiga intelectual y física. La legislación vigente y las aportaciones de médicos e higienistas coinciden en afirmar que la carga horaria escolar debe tener una duración media de cinco horas.

Las cuestiones sobre si la distribución de la jornada escolar debe ser *continua* o *ininterrumpida* también las formula el autor de manera similar a como se plantean en la actualidad: ¿cuál de estos sistemas es el mejor?. Los argumentos en los que se sustenta son de carácter psicopedagógico. Señala que después de múltiples investigaciones, la jornada que da mejores resultados es la continua y que el mayor aprovechamiento del tiempo (respecto a la actividad y concentración del alumno) se produce en las horas de la mañana. El autor justifica que el doctor Wichmann de Hamburgo, Friedrich, Binet y Henri y otros muchos, han comprobado que el número de errores aumenta considerablemente por la tarde.

Abundando en estas ideas, insiste en que el horario de tarde requiere una organización escolar muy cuidada, dadas las condiciones de la inmensa mayoría de las escuelas españolas: locales inadecuados, carencia de espacios ajardinados para el recreo, masificación y tipo de escuelas Unitarias; la articulación de todos los elementos resulta difícil. Para paliar esta situación, los higienistas en sus investigaciones, recomiendan adoptar una solución intermedia: destinar las materias que requieren un trabajo mental intenso por la mañana y las que se

³²¹ Ibid., p. 15.

realizan de forma activa por la tarde; entre estas materias señalan la gimnasia y el canto.

“Como solución intermedia aconsejan los higienistas que se destine la sesión de la mañana al trabajo mental intenso, reservando la tarde para ejercicios físicos o trabajos prácticos: gimnasia, canto, dibujo, escritura, etc”³²².

En nota a pie, cita los trabajos sobre *Fatiga física y psíquica* que los autores Dr. Pi y Suñer y Dr. Jerónimo Estrany presentan en el I Congreso español de Higiene escolar, celebrado en Barcelona del 8 al 13 de abril de 1912. Todos los estudios, realizados en los países europeos (entre 1910 y 1915), confluyen en la delimitación de la jornada escolar, horarios y distribución de las materias en función de la curva de rendimiento en el trabajo escolar para equilibrar los períodos de actividad y descanso necesarios, evitando así la fatiga física y psíquica del niño.

Las investigaciones realizadas por los autores Wagner y Kemsies miden el grado de fatiga que producen cada una de las materias a través de métodos diferentes: estesiómetro y ergógrafo. Según estos estudios, el Canto y el Dibujo ocupan el octavo lugar. Respecto a la duración de las clases, los estudios de los higienistas señalan que el límite de fatiga mental es proporcional a la edad. El Dr. Estrany propone que las clases para Párvulos y Primer grado sean de media hora y para el resto de los grados de cuarenta y cinco minutos.

Los períodos de descanso son también objeto de estudio; se adopta como criterio el descanso de quince minutos entre una y otra materia, y los recreos intercalados en las clases de la mañana. Junto a ésto, aparece el valor del juego escolar.

Las aportaciones realizadas van a tener enormes resonancias en el campo de la pedagogía musical; los músicos-pedagogos de las primeras décadas del siglo XX, vuelven sobre el valor pedagógico de los períodos de descanso dentro de la actividad musical y apuestan por una metodología que incorpore el juego y las estrategias sensoriales. Algunos pedagogos de estas décadas recomiendan los ejercicios respiratorios y el canto para reintegrar el organismo a su plena actividad como nos dice Ballesteros en el siguiente texto:

³²² Ibid., p. 19.

“La mayoría de los fisiólogos e higienistas se pronuncian por el juego espontáneo, pues sólo en éste halla el niño la desintoxicación completa, por la actividad que provoca en la circulación de la sangre. (...) Para estos autores no hay distintas clases de fatigas: muscular, física, cerebral, etc., sino que sólo existe una clase de fatiga: la nerviosa. (...) También conviene para evitar la fatiga realizar ejercicios respiratorios durante unos minutos, dentro de la clase. (...) Y se recomienda, por muchos higienistas, el valor del canto como medio de reintegrar el organismo a su plena actividad”³²³.

Finalmente, el autor recoge a modo de síntesis, las siguientes recomendaciones de cara a la elaboración del horario:

1. Los descansos deben estar en relación inversa a la edad de los niños.
2. Su duración debe ir en progresión creciente desde el principio de la jornada escolar.
3. Además de los descansos largos, al pasar de una clase a otra, conviene realizar ejercicios respiratorios durante tres o cuatro minutos.
4. El tiempo de los reposos debe invertirse preferentemente en juegos espontáneos realizados al aire libre.
5. La gimnasia se considerará como una materia más y se incluirá para la realización de las pausas.

Asentadas las bases psicopedagógicas sobre la distribución del trabajo y del tiempo y los estudios e investigaciones existentes, el autor, ofrece diferentes modelos horarios de España y otros países, en función del tipo de escuela. Ofrecemos algunos de los que se aplican en España³²⁴; otros, se incluyen en el Apéndice documental de este autor.

³²³ Ibid., pp. 27, 28, 29.

³²⁴ Ibid., pp. 32-33.

CUADRO NÚM. 1

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO
PARA ESCUELA MONODIDÁCTICA

MATERIAS ²	Horas semanales
Religión e Historia sagrada.....	2
Enseñanzas del Lenguaje..... (6)	7
Aritmética y Geometría..... (3 ^{1/2})	4 ^{1/2}
Geografía, Historia y Derecho.....	3 ^{1/2}
Ciencias aplicadas, Higiene y Fisiología..... (3)	4
Dibujo y Trabajos manuales.....	3
Gimnasia y Canto.....	2
Juego libre.....	4
Labores femeninas..... (3)	3
TOTAL DE HORAS SEMANALES...	30

En este cuadro, se presenta un ejemplo de distribución semanal del trabajo para horario

1 Véase Ballesteros (Francisco): *Pedagogía, educación y didáctica pedagógica*. Málaga, 1917. Páginas 557 y siguientes.

2 Los números entre paréntesis se refieren a las escuelas de niñas, en éste como en los cuadros siguientes.

CUADRO NÚM. 2

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO PARA ESCUELA MONODIDÁCTICA
ORGANIZADA EN SISTEMA GRADUADO

MATERIAS	GRADOS		
	I	II	III
Religión e Historia sagrada.....	1	1	2
Enseñanzas del Lenguaje.....	8	5	6
Geografía, Historia y Derecho.....	-	3 ^{1/2}	3 ^{1/2}
Ciencias aplicadas.....	-	5 (2 ^{1/2})	6 (3)
Aritmética y Geometría.....	3	6 (5)	5 ^{1/2} (4)
Lecciones objetivas o de cosas.....	6	-	-
Labores femeninas y Economía.....	-	3 (3)	(4)
Dibujo y Trabajos manuales.....	4	3 (2 ^{1/2})	2
Canto y Gimnasia.....	2	2	3
Juego libre.....	6	4 ^{1/2}	3
TOTAL DE HORAS SEMANALES.....	30	30	30

Distribución del tiempo y del trabajo

Haciendo un análisis global acerca de la estructura organizativa y carga horaria, sugeridas por el autor, podemos decir que la asignatura de Canto -vinculada a la Gimnasia- (en las escuelas españolas) o con la denominación de Canto y Música (en las escuelas extranjeras), siempre aparecen con una dedicación de tiempo aceptable; temporalización similar a la que se da en la actualidad salvando las distancias del tiempo y de los avances pedagógicos.

El modelo de escuela en el que no aparece el Canto es en las Graduadas con el sistema de especialización de enseñanzas, en las que se concentran los conocimientos en tantos grupos como maestros especializados hay. La carencia de profesor especialista de Música en la escuela, repercute negativamente y conlleva la ausencia de dicha materia.

Por último, influenciado por los modelos educativos de la Escuela nueva, que se ensayan en Europa en la segunda década del siglo XX y algunos maestros aplican en España, Antonio Ballesteros presenta el modelo horario de una escuela estructurada según el método Decroly. Las palabras en cursiva del siguiente texto pertenecen a la cita.

“En la imposibilidad de dar una idea, ni aun esquematizada, de los sistemas esenciales de educación nueva que se ensayan en diferentes países por los educadores y pedagogos más eminentes, diremos unas palabras sólo del método del Dr. Decroly. (...) El ilustre médico belga sustituye la clásica distribución de los conocimientos primarios en *asignaturas*, por agrupaciones de materias subordinadas a las necesidades, a los intereses y a los estímulos dominantes de la edad infantil. Esas agrupaciones, que él denomina *centros de interés* (...) son los siguientes: a) El individuo. b) Los animales. c) Las plantas. d) Los minerales. e) La familia. f) La escuela; y g) La sociedad”³²⁵.

En el cuadro horario de una clase elemental en la que se aplica el método de los centros de interés de Decroly aparece el Canto y los juegos educativos, indicando también la cita en la que el autor se basa. En 1925, Antonio Ballesteros ya comenta la obra pedagógica de O. Decroly y G. Boon en un Folleto sobre Ciencia y Educación: *Hacia la escuela renovada*, en la que *las canciones y ejercicios gimnásticos entran en los ejercicios de expresión* y se realizan mediante *juegos educativos e instructivos*.

13.4. La educación musical en la Escuela Primaria

Las fuentes documentales que hemos consultado nos dan la visión de cómo se plantea la enseñanza de la Música-Canto en las escuelas españolas de esta etapa en términos generales. De una parte, en los Manuales de Pedagogía, hemos encontrado (en la parte práctica)

³²⁵ Ibid., p. 45.

la metodología de esta enseñanza. De otra, en la prensa, también hemos recogido la información necesaria, dejando la metodología J. Dalcroze en un capítulo específico, al considerar que la importancia de la fuente así lo requería.

En cualquier caso, lo que se vierte en este apartado, es la constatación de la existencia de la enseñanza del Canto en las escuelas españolas, la elaboración de programas, así como determinadas líneas pedagógicas, más o menos acordes con las hasta ahora presentadas.

13.4.1. La enseñanza musical en Francisco Ballesteros y Márquez

A pesar de que en los postulados de Francisco Ballesteros y Márquez³²⁶ (A. D. N^o 67) se presenta una pedagogía activa, nos encontramos con un planteamiento más tradicional para la enseñanza de la Música en las escuelas de Párvulos y Elemental que no aporta novedades metodológicas. Establece el programa, procedimientos y método de enseñanza en los que se aprecia cierta contradicción. Conocedor de los métodos europeos de enseñanza de la Música, se centra en la teoría y práctica del lenguaje musical.

Las orientaciones procedimentales del primer grado, giran en torno a la educación del oído e imitación de los sonidos. La interpretación de la música escrita queda para la enseñanza Elemental. Para la adquisición teórico-práctica de los elementos del lenguaje musical propone seguir el método de Eslava (lecciones del primer año). Aunque conoce las cualidades pedagógicas del Método Chev , basado en el sistema modal (incluso lo recomienda) se deja conducir por el profesor de Música de la Escuela Normal de Málaga, José Fernández Márquez, dado el modo cómo organiza la materia en la enseñanza Elemental. Recogemos algunas de sus orientaciones en las que se reflejan dichos planteamientos.

En primer lugar, señala el carácter universal de la música, que al igual que la palabra, utiliza dos modos de expresión: oral y escrita, por lo que la Música debe ser cantada y leída; teoría que comparten otros profesores al plantear la materia. En segundo lugar, determina los grados o niveles de enseñanza musical: dos. En el primero (Párvulos), los niños sólo deben educar el oído y la voz a través de la imitación de

³²⁶ BALLESTEROS y MÁRQUEZ, Francisco, *Práctica de la Educación...*, Málaga.

los sonidos. En el segundo (los cuatro grados de la Elemental) deben interpretar la música escrita como queda constancia en el siguiente texto:

“La música, como lenguaje universal, tiene dos formas de expresión, lo mismo que la palabra, que son: la *voz* y la *escritura*, y por consiguiente puede ser *cantada* y *leída*. De lo cual se infiere que la enseñanza musical puede tener dos grados fundamentales: primero, educación del oído y de la voz por medio de la imitación de los sonidos; segundo, la interpretación de la música escrita”³²⁷.

Respecto a los procedimientos, recomienda empezar por la imitación de los sonidos de la escala diatónica -simultaneados con el canto-, recitando primero las canciones, entonando después con el maestro y por último, cantando individualmente o a coro. El repertorio de canciones serán sencillas, alegres o melancólicas, en la tonalidad de Do M o La menor como afirma el autor:

“El primer grado de la enseñanza musical, especialmente para párvulos, debe consistir en ejercicios de la escala diatónica simultaneados con el canto, imitado de la voz de la Maestra, consistente en *melodías* fáciles é inspiradas dentro de los tonos ó modos de DO natural mayor; de carácter alegre, ó su relativo el LA natural menor, de carácter triste. (...) Todo ejercicio deberá ser primero, recitado; luego imitado de la voz del Maestro, y, por último, libre, ya á coro ó ya individualmente”³²⁸.

En los procedimientos del segundo grado, es donde refleja las alternativas metodológicas existentes, en las que pedagogos y músicos difieren. Los pedagogos, recomiendan el sistema modal de las escuelas francesas (en una nota a pie reseña la referencia bibliográfica de Amand Chev : *Nouveau manuel de Musique vocale*, París 1892), mientras que los músicos, apuestan por el sistema tradicional. Aunque deja abierta la puerta de la metodología, para que cada profesor elija la más adecuada, se inclina por el que está más generalizado en España: el Método Eslava; de ahí que desarrolle un plan de trabajo a partir de dicha metodología aunque apostilla que lo más importante es favorecer la expresión musical del niño a un nivel elemental.

“Están divididos los pedagogos y los músicos en dos bandos en lo que respecta no sólo á la significación musical, sino, con ella, en lo que se

³²⁷ Ibid., p. 287.

³²⁸ Ibid., p. 288.

refiere al procedimiento que para este segundo grado de la enseñanza de la música debe adaptarse á los niños: los pedagogos quieren que la escritura y por lo tanto la lectura musical se haga por el moderno sistema *modal* de Chev ; mientras que los músicos pretenden que los niños aprendan desde luego   interpretar la música escrita por medio del antiguo y universal sistema pentagramal. (1)

Cualquiera que sea el sistema de notación musical de que nos sirvamos, los ejercicios más propios para la enseñanza en este segundo grado, deben consistir en distinguir el valor de los signo por su posición y por su figura, si nos servimos del pentagrama, alternando los ejercicios de lectura con los de escritura al dictado, empezando por la lectura, recitada para terminar con la musical y siendo cada lección, primero de solfeo, y luego de canto que comprenda las mismas dificultades que se indican en el solfeo. Siendo el método de música más generalizado en España el de Eslava, podemos utilizarlo con los niños. (...) Si el Maestro optara por el método modal, la obra de Chev  le daría desarrollado el plan para el programa que hubiera de utilizar en su Escuela"³²⁹.

Los diferentes posicionamientos, serán una constante en la práctica musical de este período. Como se constata, se conocen los nuevos enfoques metodológicos y son los pedagogos los que más empujan en esa dirección pero están mediatizados por los profesores de Música que mantienen una posición tradicional de la enseñanza musical. Sin embargo, algunos músicos, también participan de las nuevas teorías educativas como se analizará en Rafael Olivares. En cualquier caso, el Método Eslava, constituye un referente para las escuelas, válido para el aprendizaje del Solfeo y de la Música como se ha puesto de manifiesto.

13.4.2. La enseñanza escolar del Canto en Manuel Fernández y en Materno Conesa

En el Manual *Apuntes de Organización Escolar y Didáctica Pedagógica*³³⁰ (1907) de Manuel Fernández y Fernández-Navamuel, se recogen las directrices prácticas para la formación de los maestros respecto a todas las materias de enseñanza que comprende la escuela Elemental. El capítulo dieciocho está dedicado a la enseñanza del Canto. En dicho tema, el autor presenta el programa, los métodos y procedimientos más adecuados para dicha materia (A. D. N  68).

³²⁹ Ibid., pp. 288-289.

³³⁰ FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, Manuel, *Apuntes de Organización Escolar...*, Madrid.

Al ser un teórico de la educación, se muestra crítico, confesando no estar preparado a nivel personal aunque se apoya en estudios pedagógicos del momento. De otra parte, reclama una mayor preparación de los maestros para la enseñanza de la Música pues le parece escasa la formación que reciben los alumnos en las Escuelas Normales durante dos años, en los que deben asimilar unos estudios tan específicos y complejos.

Comienza hablando de la *necesidad* de la enseñanza del Canto en la escuela Primaria, del valor que tiene en sí misma y de la función pedagógica que ejerce como subrayan los pedagogos de todos los tiempos: Erasmo, Rabelais, Montaigne, Lutero, Comenio, Fenelón, Locke, Pestolozzi y Froebel, entre otros. Asimismo, constata su desigual aplicación en las escuelas por las razones expuestas hasta ahora.

Afirma que la Música forma parte del desarrollo intelectual de la persona y la refiere al *sentimiento de lo bueno y bello*, dada la importante acción que ejerce en el ánimo de los hombres, especialmente de los niños, aún antes de que empiecen a articular palabras; a través de ella aprecian las cadencias y armonías de los sonidos, desarrollan la escucha en el canto de la madre y la belleza del ritmo y del canto³³¹.

Para justificar la importancia de la Música en la educación, el autor realiza un recorrido por la historia de la Música, señalando cómo a través de todos los tiempos es consustancial a la persona; ensalza la regularización y sistematización de dichas enseñanzas en los últimos sistemas escolares del país.

En cuanto al *Método*, demanda al maestro una sólida formación para que pueda llevar a cabo la entonación, el canto (enseñado de forma auditiva) y algunas nociones de solfeo; todo ello presentado de forma oral y mediante realizaciones prácticas, utilizando recursos y materiales: colección de grabados para dar a conocer el pentagrama, la clave, notas, etc. así como el encerado. En un ejemplo del libro aparece la ilustración de un *caballete-tablero giratorio* pautado para las clases de Música³³²:

³³¹ Cfr. FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, Manuel, *Op. Cit.*, p. 556.

³³² *Ibid.*, p. 100.



Recomienda el método *síntesis* en la forma *mixta*, es decir aquel que presenta la materia empleando exposiciones teóricas y realizaciones prácticas, atendiendo a las condiciones del alumno y el momento en el que se aplica, con medios y recursos apropiados, como señala en el siguiente texto:

“La entonación, el canto, aprendido únicamente por medio de la audición, y nociones de solfeo que de viva voz exponga el maestro, constituirán en la mayoría de los casos el único modelo aplicable en la Escuela, y para conseguir algún éxito será suficiente alguna colección reducida de grabados que den a conocer el pentagrama, la clave, las notas, etc. (...) Un encierro y deseo de trabajar, con muchos ejercicios, sintetizan un rudimentario método de esta enseñanza, predominando siempre en él la *síntesis*”³³³.

Respecto a los *procedimientos*, secunda las orientaciones de los expertos: comenzar por la *práctica* del canto: *cantando conjuntamente de memoria*, dejando los tecnicismos del lenguaje musical para un momento posterior. El maestro irá presentando los elementos básicos de la Música (contenidos en el programa) mediante explicaciones y ejercicios prácticos, procurando que los niños eduquen la voz y progresen en dicho aprendizaje, venciendo gradualmente las dificultades. La práctica del Canto, requiere una selección adecuada por parte del maestro, para ello, debe elegir un repertorio de canciones

³³³ Ibid., pp. 559-560.

amplio y variado que contenga matices, modulaciones sencillas y bellas en su expresión artística.

El modelo de *Programa* que presenta el autor, lo toma de una obra conocida (no indica la fuente) señalando su validez. En la siguiente cita se enuncian los contenidos del Lenguaje Musical, siempre acompañados de la práctica correspondiente:

“Pentagrama.- Clave.- Notas.- Compás.- Escala.- Solfeo.- Figuras.- Redonda, blanca y negra.- ejercicios.- Intervalos; ejercicios.- Intervalos combinados; ejercicios.- Aires.- Corchas.- Puntillo.- Alteraciones (sostenido, bemol, becuadro, etc).- Síncopa.- Tresillo.- Semicorchea.- Tonos y modos.- Fusas.- Doble puntillo.- Semifusa.- Notas de adorno.- Mordente.- Compás de 2/4; idem de 3/4, etc. Ejercicios y prácticas muy repetidos”³³⁴.

Analizando el contenido del Programa podemos constatar una orientación pedagógica netamente tecnicista, dirigida exclusivamente hacia el Lenguaje musical. Es evidente que el programa contempla sólo la teoría y ejercicios prácticos de la misma; el Canto, lleva otro itinerario pedagógico, centrado en la repetición imitativa.

Finalmente, Manuel Fernández vuelve a plantear a los maestros, a modo de resumen, lo que comprende la enseñanza escolar de la Música, las metas y capacidades que debe promover en el niño, enunciando los siguientes aspectos:

1. Desarrollo físico, dado que se ejercitan los órganos respiratorios y el aparato de fonación.
2. Desarrollo intelectual, derivado de las inflexiones de voz, articulación y emisión correcta de la palabra.
3. Educación de los sentidos inclinando el corazón hacia el bien (los cantos patrióticos y otros ayudarán).
4. La escucha y memoria de las cadencias y armonías musicales favorece la capacidad de razonamiento y estado psíquico del niño.
5. El cultivo del canto y de la Música promueve afectos y vínculos de sociabilidad.

Enunciadas las metas, podemos decir que algunas de ellas forman parte de la enseñanza tradicional y otras alcanzarán nuevos

³³⁴ Ibid., p. 562.

significados con los enfoques pedagógicos musicales que presentamos en esta etapa, tal es el caso del efecto social y afectivo de la Música.

Avanzadas las primeras décadas del siglo, encontramos en la obra de Materno Conesa³³⁵ *Resumen de los Cursos de Metodología Escolar y Viajes de Estudio*, aportaciones metodológicas relacionadas con la Música y el Canto escolar, así como estudios de clasificación de los niños mediante el examen de sensaciones auditivas y rendimiento escolar.

Para conocer las capacidades de los niños, el autor hace referencia a los estudios de prestigiosos científicos que aplican métodos para detectar el proceso intelectual de los niños en edad escolar: sensaciones (vista y oído), funciones (atención, percepción, memoria e imaginación) y facultades (asociación, juicio y raciocinio). Para la valoración de las sensaciones auditivas, aporta los estudios de Binet y Simon que miden la intensidad sonora, reconocimiento del objeto sonoro y la distancia a la que se producen los sonidos.

En estos estudios, incorpora también la Escala de Wagner (mencionado en este capítulo)³³⁶ para medir el rendimiento escolar y grado de cansancio que produce cada materia; según dicha valoración, el Canto ocupa el índice de menor fatiga (70), frente a las Matemáticas que se sitúan en el máximo lugar (100).

De ahí que las propuestas de organización de materias, tiempos y horarios se estudien desde una perspectiva pedagógica. Las que se ofrecen en este Manual, coinciden con los estudios presentados hasta ahora en nuestro trabajo; se arbitran modelos distribuyendo asignaturas que producen mayor fatiga en horarios de mañana y viceversa; se recomienda comenzar por actividades fáciles y ligeras; introducir períodos breves y frecuentes de descanso; realización de ejercicios respiratorios y juegos al aire libre. Entre la bibliografía que anexiona el autor para el tema, encontramos a los autores estudiados: Antonio Ballesteros, Rodríguez Mata y Fernando Sáinz.

³³⁵ MATERNO CONESA, (1928): *Resumen de los Cursos de Metodología Escolar y Viajes de Estudio*, organizados por Adriano Teruel, editado por la Inspección de Primera enseñanza de Guadalajara, Taller Tipográfico de la Casa de Misericordia, Guadalajara.

³³⁶ Cfr. BALLESTEROS, Antonio, (1931) 3^a edic.: *Distribución del Trabajo y ...*, p. 12.

En cuanto a la metodología del Canto, señalada su importancia como valor educativo y estético, Materno Conesa recomienda lo reseñado en anteriores apartados: educación de la voz, aprendizaje de canciones (especialmente regionales) convenientemente graduadas y nociones de Música para los niveles superiores. Incluye también una bibliografía (parcialmente coincidente) con la presentada en nuestro trabajo de investigación.

13.4.3. La educación artística: Canto, en los Programas de la Escuela Graduada de José Xandri Pich

En el modelo escolar de Xandri Pich, de clara inspiración en la metodología decrolyana que empieza a tomar cuerpo en los inicios del siglo XX, el centro de interés es la educación artística, desarrollada a través del canto. En el breve capítulo, perteneciente a la obra *Programas Graduados de Enseñanza Primaria, divididos en seis grados con instrucciones didácticas para su desarrollo* (1926), presenta la graduación de la materia de Música, indicando el enfoque, la metodología y el repertorio, aunque no desarrolla su enseñanza. Incluye referencias bibliográficas del propio autor.

Señala que la finalidad educativa del canto en la enseñanza Primaria, es desarrollar la voz, el oído, el sentido artístico, alegrar la vida escolar y avivar en el niño el sentimiento religioso y patriótico.

Respecto al método, no menciona líneas educativas sino la propia práctica del canto escolar: partir de canciones sencillas y bellas, adaptadas a la etapa infantil, de tal manera que contribuya a la educación del oído y a respetar las tradiciones. En el desarrollo del programa del primer grado, sí se aprecia la incorporación de estrategias didácticas, tales como la realización de movimientos y juegos rítmicos – vinculados al canto- y el aprendizaje imitativo del mismo. En los restantes grados, presenta una graduación de los elementos técnicos de la Música, combinando la teoría y la práctica, a través del sistema tradicional.

Quizás, el aspecto a destacar de este autor, es su visión del repertorio escolar. Se inclina claramente por el patrimonio musical de las canciones populares, clasificándolas de forma pedagógica:

históricas, festivas, didácticas, que ejercitan el lenguaje combinadas con movimientos. En el primer grado, incluye las canciones de cuna³³⁷.

El plan de trabajo que propone queda recogido de la siguiente manera:

PRIMER GRADO

1. Canto Escolar aprendido al oído. (Tipo de las canciones de cuna y populares).
2. Juegos rítmicos y movimientos de imitación, alternados y combinados con los referidos cantos.

SEGUNDO GRADO

1. Revisión de lo aprendido en el primer grado.
2. Iniciación de los cantos más conocidos: populares, religiosos y patrióticos.

TERCER GRADO

1. Canto Coral por imitación. Educación de la voz y del oído. Conocimientos de los sonidos: escala, intervalos sencillos, pauta.
2. Ejercicios de entonación: emisión de diversos sonidos en tono e intensidad.

CUARTO GRADO

1. Revisión de los conocimientos adquiridos en los grados anteriores.
2. Cantos escolares. Cantos regionales. Coros a una y dos voces.
3. Las notas: redonda, blanca, negra y silencios correspondientes. Compases de 2, 3 y 4 tiempos.

QUINTO GRADO

1. Revisión de los conocimientos adquiridos.
2. Cantos a una y dos voces.
3. Las notas: repaso del programa del grado anterior y además: corchea, semicorchea, negra con puntillo y silencios correspondientes.
4. Ejercicios de entonación. (Tonos, semitonos e intervalos). Solfeo (ejercicios de lectura).

SEXTO GRADO

1. Repaso de los conocimientos adquiridos anteriormente.
2. Coros a una y dos voces y cantos a una, dos y tres voces.
3. Estudio de la escala musical.
4. Ejercicios de solfeo, dictado oral y escrito³³⁸.

³³⁷ Cfr. XANDRI PICH, José, *Op. Cit.*, p. 149.

³³⁸ Cfr. XANDRI PICH, José, *Op. Cit.*, pp. 149-150.

El análisis que realizamos de este autor, de gran prestigio en el ámbito educativo, no aporta datos metodológicos relevantes aunque en el conjunto, podemos encontrar una secuenciación de los contenidos (teórico-prácticos) adecuados y una forma de enseñanza, ya común a lo largo de la investigación, centrada en la práctica del canto a través de la canción popular. Este matiz, le aporta novedad, así como la visión sobre la necesidad de conservar el patrimonio musical.

13.4.4. El Canto y la Música en la Escuela Primaria a la luz de Ángel Llorca

El programa que ofrece Ángel Llorca en su obra *Los Cuatro primeros años de Escuela primaria* (1929), sigue la misma tónica de su colega Xandri, introduciendo algunos elementos didácticos y activos, tales como la grafía no convencional. Llorca, se sitúa de nuevo en el repertorio del canto y en los elementos técnicos del lenguaje musical, secuenciados de forma gradual. No en vano el temario o “cuestionario” se denomina: Canto y Música.

Presenta un programa conciso con escasas orientaciones pedagógicas. Vincula la Música al lenguaje hablado y escrito,³³⁹ relacionando la parte hablada con el Canto y la escritura con el Dibujo. Los elementos lúdicos y de movimiento, los incorpora en el bloque de Ejercicios físicos.

Define el canto como emoción, sentimiento y belleza. Si no produce estos efectos en los niños, recomienda que se suprima. En el *primer grupo*, comienza con el repertorio; la base puede ser la canción de cuna (la que los niños recuerden de sus madres) u otras canciones locales. Las canciones populares que propone, siguen vigentes en la actualidad. Respecto a la notación musical, recomienda empezar leyendo y escribiendo sin pauta, dibujando la escalera de notas.

³³⁹ Vinculación que se ha puesto de manifiesto recientemente en el estudio actualizado sobre dichas conexiones de RAMÍREZ HURTADO, Carmen, (2006): *Música, Lenguaje y Educación*, Tirant Lo Blanch, Valencia.

“En los cancioneros se encuentran y pueden aprovecharse las siguientes: El ramito verde, Arroyo claro, La paloma. No le daba el sol. Yo tenía diez perritos.

Puede aprovecharse la notación musical para la escritura y lectura, escribiendo sin pauta, el maestro en el encerado y cada niño en su hoja de papel”³⁴⁰.

En el *segundo grupo*, destaca la importancia del canto ligado al lenguaje. Parte de la premisa que todos hablamos pero no todos cantamos, posicionamiento erróneo respecto a la concepción actual. El programa de canto y música, comprende un repertorio amplio de canciones populares, indicaciones para la lectura y escritura musical en la cuadrícula de la hoja (sin grafía musical), audición de fragmentos musicales y conocimiento de algunos instrumentos como señala en el siguiente texto:

“De las canciones populares pueden seleccionarse: El Conde Olinos, La Primavera, La Praviania, etc., que con el Ramito Verde, Arroyo Claro, La Paloma, No le daba el Sol, Yo tenía diez perritos, etc., formarán el repertorio del segundo grupo.

Música. Escritura y lectura de la notación musical aprovechando los cuadritos de papel cuadriculado y escribiendo en forma de escala notas de 4, 2, 1 1/2, 1/4, 1/8 de tiempo de compás. Escritura de igualdades con las notas.

Si es posible, que oigan tocar bien en algún instrumento, trozos de buena música.

Escribir y leer nombres de instrumentos que conozcan: guitarra, piano, etc.”³⁴¹.

En el *tercer grado*, es más explícito en sus indicaciones pero siempre orientadas hacia el repertorio y hacia el lenguaje musical. Comienza con los cantos populares, que se pueden ampliar durante el curso con otras de carácter local, y con las siguientes: *Ya viene la vieja, Déjame subir al carro, La casa del señor Cura, Tengo que subir al puerto, Pastoret, d'on vens?*.

En los procedimientos, sugiere empezar con los niños que tienen mejores condiciones para el canto, los demás escuchan y posteriormente, se unen todos al grupo seleccionado; planteamiento que proviene del sistema de enseñanza mutua. Deja constancia de la carga horaria establecida para esta materia: un día a la semana durante

³⁴⁰ LLORCA, Ángel, (1929): *Los Cuatro primeros años de Escuela Primaria*, Librería y Casa Editorial Hernando. S. L. Madrid, p. 83.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 121.

una hora; anima a que se cante en la escuela siempre que se estime oportuno y los niños muestren deseo de cantar. Recogemos sus palabras, respecto a las orientaciones sobre el lenguaje musical, en las que se refleja un tratamiento más didáctico:

“Los niños conocen el nombre de las notas y se están iniciando en la escritura de la notación musical. Aprovechando los cuadrillos del papel, escriben ocho notas, una en cada cuadrado, en el sentido de la diagonal que los una de abajo a arriba a todos ellos, y en el mismo sentido se escribe de arriba abajo. Sobre estos cuadrados, con letra pequeña, se escribe: do, re, mi, fa, sol, la, si, do, si, la, sol, fa, mi, re, do. Dentro de este primer ángulo de notas pueden escribirse otros, entre todos, seis, cada uno de los cuales puede ser de notas de 4, 2, 1, 1/2, 1/4 y 1/8 de tiempo. Cantan estas notas como se presentan formando escala. Se van dando cuenta prácticamente del compás, tiempo y ritmo”³⁴².

El procedimiento señalado, nos introduce en la metodología Kodály y Orff, en las que interesa destacar más el movimiento gráfico de la altura y duración de las notas que la propia escritura convencional. Ángel Llorca, también apuesta por el diseño visual de la Música aunque no argumente didácticamente sobre el valor de dicho procedimiento.

En el *tercer grado*, incide más sobre la concepción gráfica y verbal de la Música y del Canto, subrayando elementos didácticos para el lenguaje musical. Recomienda el repertorio de canciones populares del 1º, 2º y 3º grado, a las que añade: *Villaviciosa, Nana, Nanita, Nana; El invierno, Abreme la puerta, Carretera a baixo va, La filadora*, etc. Anima a los maestros a que se preparen en dicha materia y aprovechen los medios que ofrece la escuela sin encerrarse en sus propias paredes, incentivando la acción y la potencialidad de los niños.

Destaca de nuevo la importancia del lenguaje. En el canto y en la música se unen ambos elementos. Lenguaje y Canto hablado, cantado y escrito, dentro de las expresiones bellas de la Música, es decir: Canto, música, lectura, escritura, dibujo, ejercicios rítmicos, nombres de los músicos e instrumentos y audiciones de grandes obras.

“En ninguna materia ha de olvidarse el lenguaje. En la música menos que en ninguna otra. Lenguaje hablado, lenguaje cantado, lenguaje

³⁴² Ibid., p. 166.

escrito, bella escritura. En el canto y en la música ha de encontrar el lenguaje hablado y escrito su más bello auxiliar. (...) Canto, música, lectura, escrituras, dibujo, ejercicios rítmicos, historia biográfica”³⁴³.

El aprendizaje del canto conlleva un proceso de aprendizaje musical que va más allá de lo que sus propias palabras expresan:

“La melodía de alguna de las canciones populares del repertorio se aprovechará para la escritura musical. Se escribirá y leerá música, se vocalizará, se cantará, se darán a conocer instrumentos musicales y nombres de grandes músicos. Como lectura, como escritura, como dibujo puede iniciárseles en toda esta parte de la música”³⁴⁴.

El diseño metodológico descrito, nos introduce en un itinerario de formación musical global, en el que todos los elementos están integrados en el eje de la canción popular: lectura, grafía, vocalización y cultura musical. La pedagogía Kodály y Orff, fundamentalmente, proponen un esquema similar, sugiriendo numerosas estrategias que aquí no se contemplan; la canción popular es el eje central en la formación musical.

Las nuevas líneas de trabajo que circulan por Europa y se ponen en marcha en España en este período, vienen de la mano de Rafael Olivares que se hace eco del Método Dalcroze.

13.4.5. La enseñanza de la Música en la escuela. Artículo de Prensa escrito por Rafael Olivares (1928)

En el Boletín Musical de Córdoba, de abril y mayo de 1928, encontramos una fuente documental recogida en la Prensa de los Archivos de la Biblioteca Provincial de Córdoba. En el artículo: “*La enseñanza de la música en las Escuelas Primarias*”, escrito por el maestro cordobés Rafael Olivares, especialista de Música, se recogen las principales ideas pedagógicas del momento³⁴⁵. La localización de dicho documento, revalida las reflexiones y aportaciones más avanzadas presentadas hasta ahora, ya que cita autores y líneas metodológicas de

³⁴³ Ibid., pp. 230-231.

³⁴⁴ Ibid., p. 230.

³⁴⁵ OLIVARES, Rafael, (1928): “*La enseñanza de la música en las Escuelas Primarias*”, Boletín Musical N^o 2, Abril y Mayo, Córdoba.

la escuela nueva (tanto en el campo de la pedagogía como en el de la Música) trazando el nuevo rumbo por el que camina la educación europea (A. D. N^o 81).

Como buen profesional y conocedor del arte de la Música, entronca los aspectos pedagógicos dentro del marco de la historia de la Música. Ensalza la tarea educativa del pueblo griego y su contribución al desarrollo de la persona, tanto en el orden material como en el psicológico; la sistematización de dicha materia en los planes educativos de estos pueblos, la sitúa en un lugar preferente.

Desde su práctica pedagógica (implicado en la enseñanza del canto infantil en la escuela Primaria) Rafael Olivares, realiza un itinerario por el panorama pedagógico español. Destaca el valor educativo de la Música dentro de la formación integral del niño y aporta numerosos datos sobre legislación, enfoques metodológicos, autores y repertorio escolar (ya recogidos en capítulos anteriores) que coinciden con los presentados en los documentos.

Cuando el autor justifica el papel integrador de la Música, señala la influencia positiva que ejerce sobre numerosas realidades: carácter de la persona, efectos terapéuticos en las enfermedades nerviosas (dato que desarrollamos en el Capítulo 15), la actividad del canto escolar como medio de educación física, estética, moral, de educación de la voluntad y como recurso metodológico, según queda reflejado en el siguiente texto:

“Quédese para más doctas plumas el hacer un estudio profundo y detenido sobre las ventajas generales que esta disciplina puede aportar al género humano y a la educación; su influencia sobre el carácter, sus efectos terapéuticos en las enfermedades nerviosas, el valor del canto escolar como medio de educación física al operar como causa estimulante de más completas hematosis y al contribuir al mejor desarrollo del aparato respiratorio, así como el papel que desempeña en la educación estética que, para algunos filósofos como Schiller, no es otra cosa sino la misma educación moral; hablen otros del canto escolar como recurso disciplinario, como medio de la educación de la voluntad y como recurso metodológico”³⁴⁶.

³⁴⁶ Ibid., p. 12.

En nota a pie de página, registra la referencia bibliográfica de Schiller *La educación estética del hombre*, publicada en Calpe, obra en la que se basa el autor para fundamentar el valor estético de la Música; edición también revisada en nuestra investigación con la misma finalidad.

En el plano metodológico, se hace eco de los nuevos métodos de educación musical. Cita autores (con algunas erratas) y actividades musicales llevadas a cabo en las Escuelas del Ave María de Granada por el Padre Manjón, así como las aportaciones del Método J. Dalcroze sobre gimnasia rítmica -compensadora de desajustes disártricos-, los métodos de Decroly, Claparède y a ilustres psiquiatras.

Centrándose en la enseñanza del canto escolar, Olivares subraya el momento que vive el sistema educativo español y anima a los maestros a prepararse en profundidad. Señala que la legislación vigente obliga a impartir esta materia en todas las escuelas. Hace referencia a los últimos programas de oposiciones al cuerpo de maestros (donde se incluye la Música) como signo de progreso que repercute positivamente en el planteamiento teórico-práctico de la materia en el ámbito escolar. Señala también la tendencia existente en los equipos directivos (cada vez mayor) de impulsar en las escuelas los cantos del folclore español: canciones de corro, de cuna y cantos de tipo regional; tema que también recogemos en el último capítulo de la investigación. Finalmente, apela a la formación y al entusiasmo de los profesores como la mejor garantía de que la educación musical transita por buen camino.

Para enfatizar el interés social hacia la Música, da a conocer en una nota a pie, la convocatoria publicada en la Gaceta (30 de enero de 1928) acerca del “Concurso Nacional de Música”, recogida en el número anterior del Boletín Musical.

Los impedimentos que surgen para que la *educación musical* (término empleado por Olivares) llegue también a las familias, se suplen con el trabajo y entusiasmo del profesorado como afirma en el siguiente texto:

“La enseñanza del canto en nuestras escuelas es una obligación legal. (...) Por fortuna, la mayor preparación y el entusiasmo que hoy posee el cuerpo docente primario español, es una garantía incontrastable de que la educación musical se intensificará en la medida que lo permitan las múltiples y ya complejas tareas escolares, aunque para

ello, haya que luchar con la ignorancia de las familias, opuestas, en gran parte, a toda innovación de carácter artístico”³⁴⁷.

El repertorio infantil es otro de los temas en el que profundiza Olivares, destacando la aportación y esencia de la canción popular; el elenco de autores y citas da muestra de ello. Reseña los repertorios clásicos de Felipe Pedrell y otros de carácter infantil y pedagógico como las “Canciones infantiles” de Narcisa Frixas (dos tomos), premiados en el concurso que se celebra en el Palacio de la Música Catalana; las colecciones clásicas y populares de Benedito: “Natura” y “Pueblo”; la edición de la Residencia de Estudiantes de Madrid (1924) titulada: “Cuarenta Canciones Españolas”, armonizadas por Eduardo M. Torner, y otros títulos de cancioneros, algunos de los cuales, nos complace haber manejado y analizado en el segundo bloque de la investigación tales como: “Canciones escolares” de Xancó y Marinello y “Cantos Escolares” de Pedro Arnó. No podemos obviar que por estos años, los Músicos y profesores de Madrid y Barcelona destacan por sus aportaciones al campo de la educación musical componiendo canciones para niños.

En el análisis que realiza Olivares sobre la situación de la educación musical en nuestro país, subraya la contribución de determinados centros privados entre los que señala los Salesianos y Escuelas del Ave María; en dichas escuelas se impulsa la Música creando bandas infantiles o como los Salesianos de Sarría (Barcelona) que representan y cantan Zarzuelas infantiles. En nota a pie de página, el autor reseña la existencia de un importante catálogo de obras.

En cuanto a la finalidad del canto escolar, consigna los elementos presentados hasta ahora: valor educativo de las canciones unisonales o a varias voces ya que permite a los niños expresar sus emociones, despertar sentimientos patrióticos o religiosos, amar la naturaleza, admirar las grandes figuras de la ciencia o del arte y memorizar determinadas materias (que resultan más áridas) con el aliciente del ritmo y el sonido.

Olivares se interesa especialmente por los procedimientos para el aprendizaje de los cantos escolares. En una nota a pie, indica la creación del realizado por él mismo: “objetivo-mnemotécnico” que consiste en la

³⁴⁷ Ibid., p. 12.

representación gestual de los signos del alfabeto para aprender su sonido mediante canciones sencillas, cuya música compuso D. José Gálvez, Director del Conservatorio “Santa Cecilia” de Cádiz, citado por otros autores.

También deja constancia del proceso y método de enseñanza a seguir. Considera que no se debe enseñar canciones a varias voces si no se ha trabajado suficientemente la educación del oído. Para ello, el maestro debe detectar las aptitudes musicales de los alumnos midiendo su capacidad auditiva y de afinación. Recomienda empezar trabajando primero el ritmo del texto antes que la entonación, aprendiendo la canción por fragmentos y a media voz para evitar que los niños desafinen. Plantea la materia dentro de un plan de enseñanza, dejando el solfeo para los alumnos más avanzados. Añade el estudio de compositores destacados y sus obras, proponiendo la audición como procedimiento y la utilización del gramófono como recurso. En nota a pie, aporta el dato de una audición para niños, con motivo del centenario de Beethoven, organizada por el Ayuntamiento de Madrid y realizada en el Palacio de la Música.

Respecto al repertorio, recomienda una serie de criterios ya reseñados: las canciones deben ser sencillas, adaptadas a los niños, con temas del folclore popular español para las primeras etapas, ampliando el repertorio con canciones populares extranjeras y de autores clásicos para los grados superiores.

El estudio final de este documento, nos sitúa en la dirección adecuada. La enseñanza de la Música y la práctica del canto infantil y popular en las escuelas españolas es un referente en los inicios del siglo XX. Los maestros se preparan para ello haciendo una planificación cuidadosa de la materia y seleccionando con rigor los repertorios infantiles; la canción popular es la oferta más asequible y útil para la etapa inicial, tal y como se viene realizando en otros países europeos, dado el influjo que los nuevos métodos de enseñanza musical, primero Wilhem y años más tarde J. Dalcroze, Kodály y Orff, ejercen.

13.4.6. Higiene y Canto escolar

Las numerosas aportaciones que se hacen desde la ciencia de la medicina pretenden mejorar la salud e higiene de los niños así como en

los centros educativos. En la misma línea de las etapas anteriores, el Canto aparece como un contenido esencial unido a la higiene, por los beneficios que reporta a la salud. Esta clave educativa continúa en la tercera parte del trabajo. Los pedagogos españoles escriben sobre higiene escolar y traducen obras de ilustres investigadores. En la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, hemos encontrado la segunda edición (1932) de la obra *Higiene escolar* del alemán Leo Burgerstein, traducida al castellano (con anotaciones) por Eugenio y Antonio Jaumandreu y Luis Sánchez Sarto³⁴⁸, publicada por Labor (A. D. N° 82).

Los autores justifican la importancia de esta ciencia que se remonta a tiempos muy antiguos aunque su vinculación al sistema escolar sea relativamente reciente. En 1780, el médico J. P. Frank, considerado el padre de la higiene, aplica por primera vez el término higiene escolar en su obra, especialidad que se ha ampliado desde hace medio siglo, fruto de las numerosas investigaciones con escolares y organización de las escuelas.

Con el planteamiento de *higiene de la enseñanza*, se aborda el estudio de los procedimientos escolares que producen fatiga y cansancio en el niño, de ahí las nuevas orientaciones respecto a la organización de los horarios, materias (que incrementan o atenúan el rendimiento escolar de alumnos y profesores), *estado corporal*, -especialmente de los niños-, y condiciones físicas del edificio.

De una forma científica, los autores hacen un recorrido por cada uno de estos elementos, aportando estudios e instrumentos de medida, adentrándose también en el terreno pedagógico. Ofrecen datos estadísticos de los sistemas educativos de diferentes países y estudios comparativos sobre horarios, tiempos de descanso, distribución de la jornada escolar y materias que contribuyen a una mayor economía de la higiene.

Respecto al *Canto*, señalan que en la emisión de aire se ponen en juego numerosos elementos que hay que cuidar. Para evitar la fatiga y los problemas vocales se debe tener en cuenta una serie de criterios: ventilación del aula, que los niños entonen de pie introduciendo

³⁴⁸ BURGERSTEIN, Leo, (1932) 2ª edic.: *Higiene Escolar*, traducido por Eugenio y Antonio Jaumandreu, y Luis Sánchez Sarto, Labor, Barcelona.

períodos de reposo, cantar con suavidad, realizar una clasificación correcta de las voces (en los cantos a dos voces), atención al cambio de voz de los niños (absteniéndose de cantar para respetar el desarrollo de las cuerdas vocales) y cuidar incluso los catarros infantiles. A todo ello suma, evitar el uso de ropas ajustadas y la realización de movimientos que signifiquen un esfuerzo contrario al que realiza el niño en el canto (cantar y marchar en la dirección contraria del viento, realizar ascensiones) o después de un juego de mucho movimiento³⁴⁹.

En nota a pie, los autores desarrollan diferentes aspectos sobre los ejercicios corporales, cuidados de la voz y la respiración, tema fundamental para el canto que requiere un trabajo lento y cuidadoso. En síntesis, procedimientos higiénicos vinculados al canto escolar que los pedagogos del momento (dentro y fuera de España) ponen al alcance de los niños.

13.5. La enseñanza de la Música en los Programas escolares de Francia e Italia

Las propuestas educativas de la escuela activa con nuevos métodos de enseñanza también se conocen en España. Los Programas escolares de los países europeos desarrollan ampliamente el contenido, metodología, práctica y distribución horaria de la Música y el Canto. Lorenzo Luzuriaga y Concepción S. Amor, publican estudios sobre diferentes sistemas educativos respecto a España que tienen una resonancia especial para nosotros en el área de Música. En la Facultad de Ciencias de la Educación, hemos localizado nuevos Folletos de la Revista de Pedagogía, editados por el Museo Pedagógico Nacional, contribuyendo con ello a su difusión.

Lorenzo Luzuriaga, Inspector adscrito al Museo Pedagógico Nacional, describe en el Folleto "*Programas escolares e Instrucciones didácticas de Francia e Italia*" (1928)³⁵⁰ las reformas educativas que se llevan a cabo en ambos países. La finalidad de esta publicación (de carácter metodológico-didáctico) es ofrecer a los maestros una orientación práctica sobre el enfoque actual que tienen diferentes

³⁴⁹ Ibid., pp. 50-51.

³⁵⁰ LUZURIAGA, Lorenzo, (1928): "*Programas escolares e Instrucciones didácticas de Francia e Italia*", Museo Pedagógico Nacional, Madrid.

programas de enseñanza Primaria. Estudian su legislación y organización, reflejando la estructura horaria de cada materia; los contenidos y el horario de la Música y el Canto se ven especialmente cuidados en ambos países (A. D. N^o 83).

En torno a 1923, después de la guerra, se inician en casi toda Europa (también en España) reformas escolares con nuevos programas e instrucciones didácticas; en Francia los decretos de 23 de febrero de 1923 y en Italia los decretos de 1 de octubre y 11 de noviembre del mismo año, mantienen ciertos elementos comunes: la necesidad de restaurar desde la escuela y la educación la identidad de cada pueblo, formando mejor a las nuevas generaciones en el marco de los nuevos métodos activos. Mientras en Francia aparece más acentuada la educación intelectual, en Italia se pretende reforzar el aspecto artístico o estético de la educación. Desde esta clave, la enseñanza del Canto y de la Música adquieren mayor entidad como se explicita en el siguiente texto.

“Esta misma preocupación activista se revela no solo en la educación intelectual, recomendando la experimentación, manipulación, etc., sino en la acentuación de ciertas materias, como el dibujo, el trabajo manual, el canto y la música y los ejercicios físicos”³⁵¹.

El Canto y la Música en Francia

La educación musical francesa, se apoya en el canto y en la expresión vocal, camino que conduce hacia la apreciación y conocimiento de los signos musicales. Por esta razón, se recomienda empezar por la educación de la voz y del oído antes que el estudio teórico de la música. Los grandes maestros que inculcan tales ideas son Maurice Chevais y Auguste Chapuis. Sus métodos de música se oponen a la enseñanza mecanicista y critican el modo de hacer en el que proceden a la inversa: primero conocen la grafía musical y luego cantan, lo que provoca el cansancio y aburrimiento de los niños. Proponen inculcar el sentido del ritmo y la educación del oído a través del canto desde una perspectiva lúdica.

Horario de Música en los programas franceses ³⁵²

³⁵¹ Ibid., p. 7.

³⁵² Ibid., p. 10.

HORAS POR SEMANA							
MATERIAS	Curso preparatorio.	Curso elemental		Curso medio		Curso superior	
		Niños.	Niñas.	Niños.	Niñas.	Niños.	Niñas.
Educación moral y cívica.....	1 1/4	1 1/4	1 1/4	1 1/4	1 1/4	1 1/2	1 1/2
Lectura corriente y expresiva.....	10	7	6 1/2	3	3	2 1/2	2 1/2
Escritura.....	5	2 1/2	2 1/2	1 1/2	1 1/2	3/4	3/4
Lengua francesa.....	2 1/2	5	5	7 1/2	7	7 1/2	7
Historia y geografía.....	—	2 1/2	2 1/2	3	3	3	3
Cálculo, aritmética y geometría.....	2 1/2	3 1/2	3 1/2	4 1/2	4 1/2	5	5
Ciencias físicas y naturales.....	1 1/4	1 1/2	1 1/2	2 1/2	2	2 1/2	2 1/2
Dibujo.....	1	1	1	1	1	1	1
Trabajo manual.....	1 1/2	1	1 1/2	1	2	1 1/2	2
Canto y música.....	1 1/4	1	1	1	1	1	1
Ejercicios físicos.....	1 3/4	2	2	2	2	2	2
Recreos.....	2	1 3/4	1 3/4	1 3/4	1 3/4	1 3/4	1 3/4
TOTALES.....	30	30	30	30	30	30	30

La carga lectiva de Música que se aprecia en el Horario para cada uno de los niveles es escasa; algo por encima del Dibujo. Respecto al 30% del total, se le asigna un 3'3 %.

Las enseñanzas artísticas –Canto- en Italia

En Italia se hace un gran esfuerzo para que los programas recojan las experiencias de los nuevos métodos de educación: Montessori o la scuola Rinnovata (Milán) de la señora Pizzigoni, y se experimenten nuevas formas de enseñanza; en dichos programas, la materia de Música y Canto se imparte durante una hora semanal en los cursos Preparatorio (de 6 a 7 años), Elemental (de 7 a 9), Medio (de 9 a 11) y Superior (de 11 a 13). Los contenidos básicos que proponen para los diferentes niveles son los siguientes:

Preparatorio: Canto escolar aprendido de oído.

Elemental: Canto escolar aprendido a viva voz.

Formación de la voz y del oído.

Estudio de los sonidos, escala, intervalos sencillos, pauta.

Estudio de los valores de las notas: redonda, blanca, negra y silencios correspondientes.

Compases de 2, 4 y 3 tiempos.

Medio: Canto escolar aprendido al oído.

Continuación de los estudios precedentes con ejercicios que comprendan nuevos valores (corcheas, semicorcheas, negra con puntillo y silencios correspondientes).

La tonalidad y los modos (mayor, menor).

Ejercicios de lectura. Solfeo y canto a una o varias voces.

Superior: Repaso de las nociones teóricas adquiridas anteriormente.

Nociones elementales sobre el ritmo.

Compás compuesto; tresillo.

Ejercicios de solfeo, canto escolar y canto coral a una o varias voces.

El *método* que se sugiere es el método *intuitivo e inductivo* y el método *activo*. Se pretende quitar de los Programas las *teorías* abstractas, contenidas en los manuales musicales.

Entrando en el desarrollo del Programa de las enseñanzas artísticas-Canto, se explicitan los contenidos de cada nivel en los que se descubren orientaciones pedagógicas con claras influencias de los nuevos métodos. Para los enfoques didácticos se sugieren las siguientes directrices en los grados Preparatorios y Elementales:

1. Clases *preparatorias*: Juegos rítmicos y movimientos imitativos, unidos a cantos sencillos cuyos repertorios son canciones de cuna y cantos populares.

Los juegos y los cantos tienen una finalidad recreativo-educativa y contribuyen al desarrollo del sentido rítmico, entonación y expresión.

2. *Elemental*: Primer grado (1º y 2º), Segundo grado (3º, 4º y 5º)

En las clases de primer grado, se continúa en la línea del canto por imitación, avanzando hacia el canto coral y ejercicios rítmicos que mejoran el sentido del ritmo, introduciendo algunos elementos del lenguaje musical a partir del canto, así como la vivencia sensorial de la música; pasos que se continuarán en el segundo grado. En ambos grados, se cuidará la selección del repertorio de canciones de tradición popular (en registros medios) bajo criterios de simplicidad.

En los cursos del segundo grado, se detallan más los procedimientos: símbolos representativos del lenguaje, emisión e

impostación de la voz, respiración rítmica y posición corporal para el canto. Como en el Método Kodály, el análisis de los elementos musicales viene después del aprendizaje de las canciones realizadas por imitación en los primeros niveles, una vez que el niño muestra deseo de aprender los signos gráficos de las canciones que conoce. Alguno de los elementos señalados en la enseñanza Elemental se recogen en el siguiente texto:

“Las canciones deben ser muy simples, pero de buen gusto, si han de servir al desarrollo y a la educación del sentido musical del niño. Las canciones, diversas en su contenido, se seleccionarán entre aquellas que ofrecen la tradición local, regional, nacional, con la extensión máxima de *si* a *do* (ampliando el ámbito en el segundo grado). (...) Los ejercicios rítmicos, desarrollados con palmadas, numeraciones, juegos gimnásticos, movimientos imitativos, señales, tienden a hacer reconocer intuitivamente a los niños los acentos y, por tanto, los tiempos fuertes y débiles para la formación de la medida musical. El maestro podrá empezar a dar poco a poco, de manera elementalísima, sin ningún esfuerzo, y como consecuencia natural, espontánea y casi necesaria de los cantos enseñados por imitación, las nociones de notación musical (...)”³⁵³.

En el bloque de educación física, se incluyen actividades relacionadas con la gimnástica: juegos colectivos y respiratorios, educación de los sentidos y ejercicios adaptados a la vida diaria; elementos de las nuevas metodologías que aparecen también en el área artística –Música–.

El segundo documento es de Concepción S. Amor “*El método de la escuela renovada*”³⁵⁴, publicado en la Revista de Pedagogía (1930). En dicho folleto, la autora expone la trayectoria metodológica de las escuelas renovadas de Milán, que creara Josefina Pizzigoni, aplicando una metodología abierta en una escuela oficial, la cual dirige desde 1907 (aunque comienza formalmente en 1911) hasta 192 (A. D. N^o 84).

En la portada de la Revista, se recoge el siguiente texto manuscrito: “Fiesta del Libro”, 7 de octubre de 1930, dato que nos informa de la fecha de su adquisición.

³⁵³ Ibid., p. 142.

³⁵⁴ S. AMOR, Concepción, (1930): “*El método de la escuela renovada*”, Revista de Pedagogía, Sección VI, La práctica de la educación activa, Madrid.

Los principios de esta escuela se basan precisamente en la *experiencia y en la vida* estimulando la curiosidad de aprender sin la rigidez de un determinado método. Se mantienen los principios de la escuela activa donde el niño aprende por centros de interés que varían según las circunstancias a partir de la observación, la manipulación de los objetos y del juego; todo ello constituye el ambiente y el método donde la coeducación es completa.

Además de las materias ordinarias del programa se incluyen: jardinería, trabajos manuales, *música*, gimnasia sueca, natación y baños, paseos cada semana y viajes anuales. Los Horarios se organizan de forma particularizada; cada año se modifican los programas en función de la experiencia anterior.

La enseñanza Elemental, comprende cuatro cursos (de 6 a 10 años) organizados en grupos pequeños (no más de treinta niños) divididos en secciones según las edades y las actividades. Semanalmente, dedican una hora de Música. En los cursos Populares (ampliación de la Elemental en dos años) se imparten dos horas de Música. Los cursos de orientación profesional (a partir de los 12 años), reciben hora y media semanal de Canto y teoría musical. Los procedimientos de trabajo en cada uno de ellos se detallan a continuación.

En los *niveles de 1º y 2º curso*, dentro del área de educación física, se realizan actividades comunes con Música. De una parte, *gimnasia rítmica*: correr, saltar, caminar al tempo de la música, gimnasia plástica (que evoca a la rítmica J. Dalcroze) y *ejercitación del oído*: sonidos, rumores y ruidos; distinguir por la voz y por la forma de andar el nombre de los compañeros; distinguir los sonidos musicales (agudo-grave); realización de *juegos*: *la cuerda, el columpio, la gallina ciega; reconocer la dirección del sonido*.

Dentro del Área de Música, se propone el siguiente trabajo: *contestar cantando a notas dadas con el piano, luego a dos, a tres, etc. Distinguir notas agudas y graves. Cantar ascendente y descendentemente las siete notas musicales. Escalas y arpeggios ampliando los intervalos. Cantos diatónicos. Pastorales y Villancicos, coro por Carnival y cantos para la fiesta del trabajo. Caminar adaptando el paso al tempo cambiando gradualmente en acelerando y a la inversa, rallentando. Paso de "Polka" y paso de "Mazurca".*

*Audiciones: la marcha real, el himno a Garibaldi, "Aida", distinguir la marcha alegre de la fúnebre, y cantos populares del lugar*³⁵⁵.

En los niveles de 3^º y 4^º se presenta un plan de trabajo musical, vocal y sensorial incrementando la dificultad: *escalas de dos voces y solfeo a dos voces y teoría musical* que comprende los *compases, escalas, intervalos, alteraciones (todo en la escala de sol)* siguiendo el Método *Perlasca*; método simplificado para la enseñanza de la música que lleva el nombre del autor y que por su sencillez se utiliza en la escuela Renovada. *Audiciones de fragmentos de ópera italiana, cantos populares, coros, Motetes; educación rítmica y dictados musicales.*

En dicho programa, se constata una estructura global del planteamiento educativo musical que abarca la estimulación sensorial, rítmica, vocal y auditiva, impulsando una reforma de la enseñanza musical que viene tomando auge desde la legislación de 1923. Los pedagogos españoles, están muy interesados en las nuevas propuestas de enseñanza; Concepción S. Amor, recoge dichas líneas de trabajo.

El recorrido que venimos haciendo sobre los diferentes estilos educativos de la enseñanza en general y de la Música y Canto en particular, nos muestra un panorama pedagógico más consolidado. Los diferentes países europeos se abren a las nuevas corrientes educativas: Alemania, Francia, Italia y Estados Unidos toman el relevo. El campo de la pedagogía musical comienza a consolidarse. En España, se sigue de cerca estos avances queriendo incorporar también las nuevas metodologías de educación musical. En el siguiente capítulo, encontramos algunos indicios.

³⁵⁵ S. AMOR, Concepción, (1930): *"El método de la escuela renovada"*, Revista de Pedagogía, Sección VI, La práctica de la educación activa, Madrid, pp. 50, 66, 80 y 97.

14. MÉTODOS EUROPEOS DE ENSEÑANZA DE LA MÚSICA QUE LLEGAN A ESPAÑA

En el campo de la educación musical, las líneas educativas más destacadas están en relación con los avances de las nuevas ciencias: psicología, pedagogía, sociología y la propia epistemología de la música. Europa, comienza a difundir sus ideas sobre pedagogía musical (principios, métodos y procedimientos) en el primer tercio del siglo XX y dichos referentes pedagógicos llegan a España, especialmente el Método Dalcroze, con fuentes documentales fidedignas.

Tras continuar los grandes avances de los métodos franceses, ingleses y alemanes, respecto al lenguaje musical y educación vocal, la carencia de estudios pedagógico-musicales de carácter institucional, se suple mediante iniciativas de carácter privado, dando lugar a los Métodos y Sistemas europeos denominados con los nombres de sus autores: Dalcroze (1865-1950), Chevais (1880-1943), Kodaly (1882-1967), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Martenot (1898-1980), entre otros, y fuera de Europa, Suzuki (1898-1998) y Schafer (1933), de enorme trascendencia para la educación musical en la primera y segunda mitad del siglo XX.

Mientras tanto, en el campo de la Pedagogía, cobran fuerza los Métodos activos de Montessori, Decroly y Dalton, principales representantes del movimiento de la Escuela Nueva, como reacción al intelectualismo en el que desemboca el racionalismo del siglo XIX; cuyas raíces se hunden en la pedagogía sensorial de Comenio y Rousseau, continuada por Pestalozzi y Froebel como ya se ha indicado.

Las aportaciones específicas que realizan determinados educadores, tienen una repercusión especial en el campo de la educación musical. Tal es el caso de la Dra. *María Montessori* (1870-1952), continuadora de la línea educativa de Mad. Pape Carpentier (sic.) (1815-1878) quien aborda la enseñanza musical a partir de la educación intuitiva; los estudios de *Piaget* (1896-1998) también contribuyen a la mejora de los procesos cognitivos musicales en la segunda mitad del siglo XX. Las aportaciones de ambos las describiremos brevemente ya que establecen nexos entre la pedagogía (fundamentación psicopedagógica) y la enseñanza de la Música.

María Montessori propone líneas de formación musical empleando medios que estimulan y desarrollan la capacidad auditiva y sensorial de los niños en la etapa infantil (también aplicada a niños ciegos). Para el desarrollo auditivo, diseña ejercicios y materiales sonoros (*cajas sonoras y campanas graduadas*) con los que el niño aprende a discriminar los sonidos del entorno y los sonidos de cualidad musical en los que incorpora el valor del silencio; agrupa y clasifica los sonidos atendiendo a su altura y timbre, sonidos que también reproducen con la voz. Trabaja con ejercicios de ritmo, melodías y canciones.

Años más tarde, la propuesta de materiales sonoros, también la encontramos reflejada en Willems, pedagogo musical francés, que en 1929 desarrollará dicho recurso para que los niños reconozcan y trabajen la altura de los sonidos con otros timbres similares, denominados *campanas y carillón intratonal*.

Los recursos pedagógicos que adopta Montessori para la enseñanza de la música son muy abundantes: cartones y discos blancos para la colocación de las notas en el pentagrama, ejercicios rítmicos con movimiento (al estilo J. Dalcroze), canciones, juegos, danzas, audiciones e incluso la formación de pequeñas orquestas con instrumentos de percusión, lo que denota un gran avance en el modelo de enseñanza-aprendizaje musical.

El ambiente educativo es otro de los rasgos distintivos del método, procurando siempre el desarrollo de las capacidades del niño. Propone la participación activa de los alumnos, dentro de un clima de confianza y respeto, con procesos que van de lo concreto a lo abstracto. El apoyo de los padres y el papel de los profesores son esenciales en el proceso escolar. Los profesores son guías que intervienen para liberar el potencial de cada niño y posibilitar su autodesarrollo, dentro de un ambiente estructurado, según la edad y nivel psicológico.

De otra parte, los estudios de *Piaget* contribuyen al conocimiento de las capacidades musicales que los niños despliegan en las diferentes etapas o estadios; las funciones que desempeña en cada etapa tienen que ver con los itinerarios cognitivos que se llevan a cabo mediante la observación y manipulación, mejorando las capacidades de percepción, discriminación y análisis musical. Los procesos de imitación, experimentación y juego (en un clima placentero y productivo)

constituyen la base del desarrollo musical. En dicho recorrido, el niño se interrelaciona con el entorno de forma creativa, parte de lo conocido incorporando lo nuevo hasta llegar a elaborar un pensamiento reversible; fases y etapas que se corresponden con la adquisición de la simbología musical. El ambiente físico, social y cultural que envuelve al niño también mediatiza su experiencia educativa.

El itinerario pedagógico que venimos describiendo, establece nuevos nexos entre los sistemas pedagógicos y los sistemas musicales que persisten en la práctica educativa musical del período investigado.

14.1. Influencia de los Métodos y Sistemas de pedagogía musical europeos

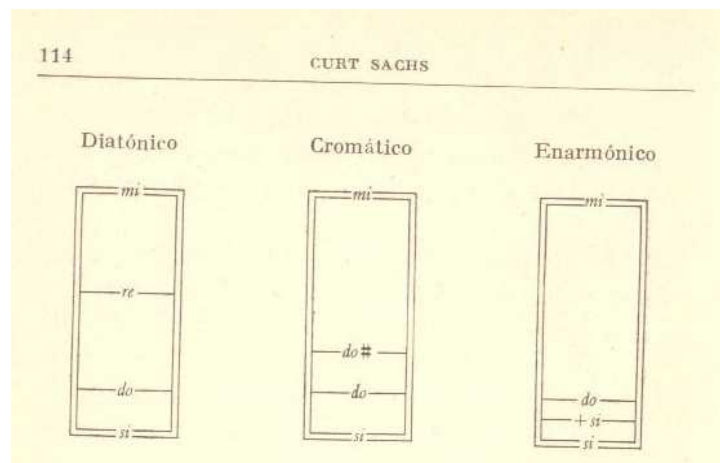
Los principales Sistemas y Métodos de Música de entre siglos se apartan de la enseñanza clásica teniendo numerosos puntos en común: en todos se recomienda empezar la enseñanza lo antes posible, los contenidos de la ciencia de la música se adaptan a las capacidades del niño/a y se emplean recursos y procedimientos adecuados a la edad escolar. En dichos Sistemas, se señalan los principios por los que se rigen, se estructura el proceso de enseñanza -según las edades- y se diseña la aplicación práctica de los elementos musicales, llevando a cabo una educación integral de forma elemental. Aunque no desarrollamos los Métodos matrices europeos (al carecer de fuentes documentales primarias) aportamos a nuestra investigación aquellos que incorporan estrategias metodológicas nuevas y se aplican en España.

Ernesto Martínez Ferrando traduce a Curt Sachs, un teórico de la Música que profundiza en la trayectoria histórica de la misma, ahondando en las raíces de la Música occidental de la cual beben los pedagogos centroeuropeos. En su obra *La Música en la antigüedad* encontramos algunos referentes³⁵⁶ (A. D. N^o 85).

En la siguiente imagen, reflejamos un diagrama de carácter pedagógico del Manual de Curt Sachs³⁵⁷.

³⁵⁶ Cfr. CURT SACHS, (1927): *La Música de la antigüedad*, Labor, Sección V, Música, N^o 112, Barcelona.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 114



En la línea de los métodos simplificados y modales (solmización) de las últimas décadas del siglo XIX, encontramos el uso de la *Dactilorrhythmia* del belga H. Désirier (1866) que sigue la línea de Galin; los sistemas rítmicos orales o sistemas de "Tates"; el Sistema de *Dactilología galinista* para la representación de las notas musicales con los dedos de la mano, apoyándose también en algunos puntos del esquema corporal para ampliar sonidos y alteraciones, y el Sistema de la Fonomimia (gestos de la mano asociados a la altura) que cumplen una función similar. Dichos recursos se emplean para representar ritmos y melodías elementales; con ello se pretende facilitar la comprensión y representación de la Música, poniéndola al alcance de los niños. Sistemas que adoptan los pedagogos europeos en las primeras décadas del siglo XX.

A partir de la segunda década del siglo XX, se empiezan a ingeniar nuevos sistemas rítmicos orales asociando el ritmo al lenguaje. En Alemania, Orff y sus seguidores, además de utilizar la nomenclatura de Kodály, emplean *palabras -clave-* adaptadas a las agrupaciones rítmicas más características. En Estados Unidos se siguen las mismas pautas diversificando las propuestas; se asocia el ritmo a *palabras convencionales*. En Latino América, también se utilizan las sílabas rítmicas de Aimé París y de Kodály. Violeta Hemsy de Gainza, adapta al castellano el Sistema de palabras rítmicas relacionadas con acciones cotidianas dándoles una nueva terminología.

Las asociaciones de los elementos fundamentales de la música: ritmo, melodía, armonía, unidos a los aspectos perceptivos sensoriales y expresivos vocales se simplifican y adaptan para los niños (tanto a nivel escolar como para los que inician estudios musicales en el

Conservatorio) especialmente en el siglo XIX. Las representaciones verbales, motrices, visuales y gráficas ayudan a simplificar la actividad musical. Todo ello, junto a un repertorio infantil proveniente de su entorno cercano y en situaciones de juego, se convierte en tarea asequible para los niños. Los avances pedagógicos en torno a la educación y a la música dan como resultado una educación musical temprana: empezar lo antes posible, alejándose de una práctica musical centrada en el solfeo, en el dominio de un instrumento y orientada sólo hacia “los bien dotados musicalmente”.

Con los nuevos Sistemas y Métodos: Dalcroze, Chevais, Kodály, Willems, Orff o Martenot, la enseñanza de la música da un giro considerable. Mediante estos sistemas se incluyen procedimientos adecuados (cada uno con un subrayado especial según su inspiración) adaptándose a las capacidades cognitivas del niño y buscando siempre el desarrollo integral de la persona. Las referencias a dichos Sistemas y Métodos se inician en España hacia la mitad del siglo XX. Según los documentos investigados, el primer Método matriz que se lleva a la práctica en las primeras décadas del siglo, es el Método Dalcroze.

14.2. Antecedentes del Método Dalcroze en España

Volviendo a nuestra investigación, en la tercera etapa, se descubre una enseñanza de la música más acorde con las metodologías que se abren paso en los países europeos. En España, la práctica de la enseñanza de la Música y el Canto recibe un gran impulso pedagógico con la figura de Pedro de Alcántara García y la de otros músicos-pedagogos que secundan sus orientaciones metodológicas. Esta práctica pedagógica y la propia metodología de la Institución Libre de Enseñanza contribuyeron a la creación de una nueva orientación de la enseñanza musical en nuestro país. Los pedagogos de esta etapa: Ballesteros, Fernando Saínz, Pedro de Alcántara García y Rafael Benedito (músico-pedagogo), se sitúan en la línea psicopedagógica de sus antecesores pero más consolidada y adaptada a los nuevos modelos educativos europeos.

En el campo de la enseñanza de Musical española, se empieza a reconocer la tarea pedagógica de J. Dalcroze, extendiéndose a través de sus continuadores. El más destacado es Joan Llongueres, que junto a

Rafael Benedito, se forman en los principios y orientaciones pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza. En la etapa anterior, ya despuntaba Pedro Arnó pero las aportaciones de Benedito y Llongueres, seguidores de Jacques Dalcroze, van a tener nuevas repercusiones.

14.2.1. La Junta de Ampliación de Estudios y la Música en España

En 1907 se crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), presidida por Santiago Ramón y Cajal, promovida por Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío cuya finalidad es establecer una corriente de comunicación científica y pedagógica con el extranjero en una doble dirección: la formación del profesorado y la incorporación de las nuevas ideas pedagógicas y científicas en nuestro país; se invita a profesores extranjeros ilustres de todas las materias.

En las décadas de entre siglos, la aportación de Manuel Bartolomé Cossío a la renovación de la enseñanza española fue crucial. Es el primer director del Museo Pedagógico Nacional desde 1882 hasta la República; centro que se configuró como un instituto de investigación pedagógica y de formación del profesorado en ejercicio, reuniendo libros, materiales y documentos escolares de antiguas y nuevas producciones. El estilo de Cossío marca una nueva línea de trabajo. A partir de 1880 realiza viajes por el extranjero, visitando instituciones educativas y asistiendo a Congresos internacionales de educación (Madrid, Barcelona, Londres, París, Zúrich, San Luis -EE. UU-), siendo una constante en su vida; estilo que traslada a la JAE abriendo nuevas vías a la educación española.

En el terreno de la Música, se puso en marcha ese espíritu con la llegada de personalidades de la talla de Stravinsky, Curt Sachs o Ravel. Entre 1911 y 1929 también salieron varios profesores de Música becados a Europa para conocer de primera mano las líneas pedagógicas de Dalcroze, implantándolas a su vuelta en las escuelas españolas. Uno de los profesores que viajó a Alemania y Suiza en 1911-1912 fue Lloan Llongueres; conoció a fondo la pedagogía y el Método J. Dalcroze de Gimnasia Rítmica y a su vuelta lo difundió creando el *Institut Català de Rítmica y Plàstica* de Barcelona, uno de los núcleos culturales más activos. También participó de dichas innovaciones pedagógicas Rafael Benedito, tal como lo reflejan los documentos y datos manejados de esta época.

14.3. La obra pedagógica musical de Rafael Benedito (1927)

Rafael Benedito, profesor de Música del Instituto Escuela de Segunda enseñanza de Madrid y Director de la Masa Coral, escribe en 1927 el Artículo "*Cómo se enseña el Canto y la Música*", publicado en la Revista de Pedagogía³⁵⁸. Existen ediciones posteriores de 1931 y 1934, publicadas en la Tipografía Nacional (A. D. N° 86).

En el folleto, expone las teorías y los procedimientos más actuales que circulan por Europa aportando nuevos enfoques educativos a la enseñanza musical. Aunque no hace referencia explícita al Método J. Dalcroze, se descubre la influencia de dicha fuente. Sin embargo, en un artículo de Prensa, recogido en el Diario de Córdoba (24 de Agosto de 1929) titulado "*Pedagogía y Ritmo*" ya identifica la línea de trabajo perteneciente a J. Dalcroze. En el artículo, Benedito, divulga los principios pedagógicos del Método J. Dalcroze y da a conocer otra de sus publicaciones sobre dicho método "*Comunicación sobre Rítmica Pedagógica*", presentada en el Congreso del Ritmo en Ginebra de 1926.

Los repertorios de Canciones infantiles y populares de Rafael Benedito se conocen en España; Margarita Comas, profesora de la Escuela Normal de Tarragona, los recomienda en su obra "*El Método de Proyectos*" (1931) de la Revista de Pedagogía, así como los de Pedrell y Llongueras³⁵⁹ (A. D. N° 87).

Centrándonos en el contenido de la obra de Benedito: "*Cómo se enseña el Canto y la Música*", un monográfico sobre la enseñanza actual

³⁵⁸ BENEDITO, Rafael, (1927): "*Cómo se enseña el Canto y la Música*", Revista de Pedagogía, Serie Metodológica IX, Madrid.

³⁵⁹ En "*El Método de Proyectos en las escuelas urbanas*" que ofrece Margarita Comas, presenta las materias de forma interrelacionada: matemáticas, lengua, etc.; en el proyecto de Lengua recomienda autores de fábulas, poesías y canciones. Respecto a las canciones dice: "En los repertorios de Pedrell, Llongueras, Benedito, etc., se encontrarán cancioncitas, y pequeñas composiciones mimadas alusivas a las labores del campo, estaciones, vidas de animales, etc., que gustan mucho a los niños, y que el maestro puede enseñar fácilmente aunque sus conocimientos musicales sean escasos, porque en general, son de ritmo muy sencillo o bien conocido. Por ejemplo: R. Benedito. <Natura> (cantos infantiles). Matamala, Madrid. Contiene: <El molino>, el <campesino alegre>, <invierno>, <estío>, <anuncio de primavera>, <la siega>, etc". La canción popular que ofrece íntegramente (sin partitura) es *La muerte de don Gato*. COMAS, Margarita, (1931): "*El Método de Proyectos en las escuelas urbanas*", Revista de Pedagogía, Madrid, pp. 30-31.

de la música, presenta a los maestros una nueva visión de la enseñanza musical (inspirada en J. Dalcroze) cuya actividad pedagógica se orienta hacia el ritmo –ligado al movimiento-, la percepción sonora y la canción; eje en torno al cual gira la actividad musical. De hecho, una de las canciones que analiza en el material de trabajo, pertenece al repertorio de J. Dalcroze, traducida al castellano por Llongueras..

Benedito, comienza poniendo de manifiesto que el cultivo del canto y de la música en la escuela, no sólo es necesario sino imprescindible; señala los beneficios que aporta al niño la realización de las prácticas musicales. Todo ello, requiere una buena preparación de los maestros, por eso ofrece dicho trabajo como fruto de su experiencia para guiar y ayudar al profesorado. En este sentido afirma:

“Afortunadamente, en España se está despertando, por lo menos, una curiosidad hacia esta materia, y son ya legión los maestros que desean vivamente ver implantada en sus escuelas la música, pero faltos de conocimientos básicos no se atreven a introducirla plenamente por temor al fracaso y por desconocimiento absoluto de sus propias condiciones”³⁶⁰.

Sus orientaciones pedagógicas tienen como base las antiguas líneas sensoriales, motrices y lúdicas, actualizadas en la pedagogía Dalcroze, poniendo de nuevo el acento en el niño y en el desarrollo de sus capacidades. Para ello, recomienda secuenciar debidamente la materia, proponer ejercicios adecuados, proporcionar períodos de descanso que eviten la fatiga, seleccionar el repertorio, emplear metodologías adecuadas y ofrecer recursos idóneos.

Estas líneas de actuación se ven reflejadas en las siguientes expresiones de Benedito:

1. El punto de partida debe ser el *conocimiento de las capacidades* del niño para potenciar su *desarrollo estético*, lo que le permitirá amar e interpretar la Música, espacialmente a través del Canto.
2. Aplicar una *metodología* adecuada que ayude a corregir en el niño los defectos de emisión vocal, sentido rítmico, contribuyendo también a vencer la timidez.

³⁶⁰ BENEDITO, Rafael, “Cómo se enseña el Canto ...”, p. 5.

3. Realización de ejercicios evitando *la fatiga y el cansancio* lo que implica una organización adecuada de los espacios y tiempos.
4. Ejercicios y cantos que sirvan al niño de *esparcimiento y deleite para desarrollar la memoria agradablemente*.
5. *Seleccionar los cantos*, cuidando que el repertorio se adapte a sus intereses y capacidades: canciones infantiles, canciones de movimiento, populares españolas y de otros países.
6. Utilización y elaboración de recursos (realizados por los niños) para hacer comprensiva la enseñanza: cuadernos de música, láminas, dibujos y fotografías.
7. Comenzar por actividades de *movimiento, juegos, canciones con gestos, onomatopeyas* que ayuden a mantener la atención, desarrollando a la vez los aspectos musicales.
8. Trabajar la Música desde la vertiente *lúdica* ordenando los elementos musicales en función de ello.

Los principios enunciados se completan con otras orientaciones pedagógicas que propone a los maestros teniendo carácter de objetivos y metas. Para mejorar la enseñanza musical, Benedito sugiere incidir sobre los siguientes aspectos:

- 1.- Aficionar a los niños a cantar potenciando sus cualidades artísticas.
- 2.- Desarrollar los aspectos sensoriales de la Música.
- 3.- Supeditar los elementos técnicos a la expresión artística.
- 4.- La interpretación de los Cantos debe realizarse de forma natural y sencilla.
- 5.- Favorecer la comprensión y expresión estética de los cantos.
- 6.- Proceder adecuadamente, orientando el canto de la palabra hablada a la entonación.
- 7.- Cuidar la dicción, el sentido auditivo, el buen gusto y la belleza.

El canto escolar es para Benedito (como para los educadores de la época) la forma más natural de llegar a la verdadera formación artística; para ello, insiste en la necesidad de educar musicalmente cuidando el proceso. En el siguiente texto explicita los aspectos señalados y el modo de llevarlo a cabo.

“La interpretación de los cantos en la escuela no debe ser nunca afectada. (...) Por el contrario, han de tener una expresión natural, sencilla, sin afectaciones, en consonancia siempre con el carácter del texto y de la melodía.

La verdadera expresión artística no se conseguirá nunca sin una previa comprensión de los cantos que interpreten, ni tampoco sin la convicción absoluta en los escolares de que cantar es como hablar, pero entonadamente, haciendo comprensibles todas las palabras por una perfecta dicción de ellas, y no gritando, (...) con detrimento de los órganos fonadores de quienes cantan, de los auditivos de quienes escuchan, del buen gusto, de la belleza y del arte”³⁶¹.

La concepción pedagógica de que el canto escolar y las canciones constituyen el centro de la actividad musical es una constante. A través de la canción, el niño accede a la información y comprensión de los elementos fundamentales de la música; orientación acorde con las nuevas metodologías europeas del siglo XX.

14.4. Proceso pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Música y el Canto en Rafael Benedito

En la obra de Benedito se presenta un listado de procedimientos musicales (basados en los principios de la Rítmica J. Dalcroze) buscando siempre que se adapten a las necesidades de los niños. Para ello, el autor desarrolla un plan de trabajo que abarca los siguientes apartados: exploración del oído, ritmo y movimiento, juegos musicales, ritmo y palabra, canción y educación vocal, y elementos del lenguaje musical. Este plan tiene como finalidad mejorar las condiciones rítmicas y auditivas del niño. Analiza las causas por las que los niños manifiestan dificultades en las actividades de exploración sonora y rítmica. Se detiene especialmente en la emisión de la voz infantil, indicando su funcionamiento y cuidado, abordando el tema de la extensión de la voz, vocalizaciones, higiene respiratoria, cuidados ante la *muda* de voz y expresión artística como proceso final. Cada uno de los aspectos se analiza en los apartados siguientes.

14.4.1. Exploración del oído y del sentido rítmico

Teniendo como eje de aprendizaje la canción infantil, Benedito sugiere comenzar por la realización de actividades sonoras y rítmicas

³⁶¹ Ibid., pp. 9-10.

para desarrollar el sentido auditivo y rítmico a partir de juegos musicales. Dicha propuesta, requiere del educador una observación cuidadosa de las capacidades que presenta cada niño. El proceso que diseña Rafael Benedito se convierte en un plan de enseñanza que más tarde desarrollará de forma práctica. En este sentido afirma:

“Es necesario que antes de empezar la práctica del canto y la enseñanza de la música se exploren el oído y el sentido rítmico de los niños. Cuando desde parvulillos se les ha hecho cantar canciones sencillísimas y practicar juegos musicales, estas exploraciones se hacen naturalmente (...). Pero si éstos no han sido iniciados, (...) convendría hacer lo siguiente: Bien con la voz humana o por medio de algún instrumento, y cuidando de que las notas puedan ser cómodamente imitadas por ellos, se hará oír a cada niño, primero una nota aislada (el <mi> de la primera línea, por ejemplo), después otra más aguda que ella (...) se extenderá el ejercicio, haciéndoles oír, para que las imiten, tres, cuatro, cinco y seis notas, formando pequeñas melodías de fácil entonación y de notas naturales (...). Todos estos ejercicios, han de tener, desde el comienzo, ritmo marcado, con lo cual la exploración de los dos sentidos, el rítmico y el auditivo, será simultánea”³⁶².

El enfoque metodológico que Benedito plantea en torno a algunas cuestiones, está presente en los Sistemas y Métodos de enseñanza musical de las escuelas europeas en los comienzos del siglo XX. Así, encontramos los juegos sonoros de Dalcroze, Willems, Orff y Martenot, realizados con la voz o con instrumentos, a través de los cuales los niños exploran, reconocen e imitan sonidos naturales uniendo el sentido auditivo al rítmico. La canción también es uno de los pilares fundamentales.

14.4.2. Realización de marchas colectivas

Para la actividad rítmica, Benedito plantea la realización de marchas colectivas en las que se interpretan canciones sencillas para apreciar el ritmo, el tempo, los acentos y las diferentes velocidades del tempo musical, debiendo adaptar el movimiento a los cambios métricos. El trabajo rítmico-musical desde la perspectiva del movimiento está en la base de la pedagogía de Dalcroze y el proceso que sugiere -incluso la propuesta de trabajo- también lo encontramos en dicha metodología.

³⁶² Ibid., pp. 10-11.

“Marchas colectivas que se efectuarán a la entrada y salida de clase, al ritmo de una melodía cantada, o ejecutada en algún instrumento, ya individualmente o por parejas de niños, para evitar la cortedad, muy frecuente en ellos, y haciéndoles marcar con pasos, primero, una y dos partes, tres después, y a continuación cuatro, cuidando de que acentúen, pisando más fuerte, la parte correspondiente al número primero, o sea la parte fuerte del compás.

Estos ritmos deben cambiar de velocidades, y cuando se hayan hecho varios aislados a velocidades distintas, debe cambiarse la velocidad del primero, o sea de mayor a menor o viceversa, observando las facultades de cada niño para adaptarse a estos cambios”³⁶³.

Constatamos en las fuentes del Método J. Dalcroze algunos ejercicios presentados con idéntica terminología, lo que revela una práctica musical más allá de las que hasta ahora venimos presentando: cantar al entrar o salir de clase; a partir de Dalcroze, el movimiento y el canto, el solfeo corporal o la expresión musical forman una unidad indivisible.

14.4.3. Los juegos musicales con gestos y movimientos

La implicación del juego y el movimiento en la iniciación musical es otra de las propuestas musicales de este autor. La realización de juegos musicales tienen como base sencillas canciones acompañadas de gestos expresivos y movimientos. Este modo de interpretar la música ayuda a que el niño exprese plásticamente el contenido de la canción, despierte su sentido del ritmo y oído musical, refuerce la memoria, tonifique su cuerpo y disfrute con la música ayudándole a superar la timidez, evitando la fatiga. Desde sus propias palabras Benedito afirma:

“En los juegos musicales son varios los sentimientos que en el niño se despiertan y desarrollan. El sentimiento del ritmo, porque sus movimientos corporales han de estar sujetos a un ritmo común; el del oído porque tiene que seguir con justeza las variaciones de la melodía aprendiendo poco a poco a entonar; el sentimiento expresivo porque se habitúa a dar a cada gesto y a cada movimiento la expresión en armonía con el concepto que melodía y palabras encierran. También la memoria se desarrolla. Con los movimientos corporales se hace insensiblemente una gimnasia que va desarrollando suave y dulcemente sus músculos. Se habitúan a actuar, venciendo poco a poco, ese temor al ridículo”³⁶⁴.

³⁶³ Ibid., p. 11.

³⁶⁴ Ibid., p. 17.

El término “juego musical” en el que confluye la realización de diversas tareas musicales es una expresión avanzada de la enseñanza que aporta Benedito desde la filosofía J. Dalcroze. La conquista de la espontaneidad, seguridad y confianza en lo que el niño realiza, también forman parte de este sistema. El concepto de gimnasia corporal e higiene se sigue manteniendo.

14.4.4. Empleo de la palabra articulada, recitativos y onomatopeyas

El aprendizaje de canciones, de nuevo tiene una propuesta de trabajo que enlaza con aportaciones anteriores, sin embargo, desde los nuevos enfoques pedagógico-musicales avanza considerablemente. Benedito recomienda abordar la enseñanza del canto jugando con el ritmo de las palabras, utilizando onomatopeyas y recitativos a partir del texto de la canción para que el niño alcance una mayor comprensión de su significado y desarrolle la expresión musical. La realización de tal proceso contribuye a fijar la memoria rítmica, refuerza el sentido auditivo, reduce el esfuerzo y evita la adquisición de defectos, facilitando en suma el aprendizaje. Contraponen este procedimiento al tradicional que consiste en aprender simultáneamente palabras, ritmo y melodía. En este punto, no hay consenso en los pedagogos musicales. Unos los trabajan aisladamente y otros de forma integrada.

El empleo de procedimientos verbales constituye un nuevo enfoque en la pedagogía musical utilizados por J. Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y Martenot. Al igual que Wilhem o Aimé París, los fonemas rítmicos orales y el ritmo de las palabras, contribuyen a fijar la duración exacta de los sonidos, facilitando con ello el aprendizaje musical.

14.4.5. Entonación y aprendizaje de canciones infantiles y populares. Selección del repertorio.

En este apartado, Benedito se centra en la metodología específica del aprendizaje de la canción. Sugiere comenzar por ejercicios de vocalización, llevar la voz a la cabeza mediante la gimnasia respiratoria, haciendo inspiraciones y espiraciones a compás, rítmicamente y con la boca cerrada, cantando suavemente y pronunciando claramente las palabras. Para ello recomienda cuidar la extensión de la voz (de “la” segunda línea adicional inferior, a “mi” del cuarto espacio del

pentagrama en clave de “sol”), prestar atención al paso de la *muda* de voz en los niños y cuidar la tonalidad procurando que no pase de la extensión adecuada a la voz infantil; en el caso contrario, el profesor debe realizar el transporte conveniente. Siempre que se pueda debe mantener la afinación del “la” del diapasón.

Respecto al repertorio de canciones, Benedito recomienda en primer lugar la calidad pedagógica de la canción. Los denominados “cantos escolares” han de reunir condiciones de sencillez, diafanidad, buen gusto y poesía, texto, música y registro adecuado; incluye el repertorio de canciones infantiles y populares o canto “natural” (como se denomina) de cada región.

Para el acompañamiento de las canciones, el profesor se puede ayudar de algún instrumento. Aprendidos los cantos se organizarán orfeones escolares. El modelo de las escuelas de Wilhem continúa presente en el sistema escolar de España, modelo que también recoge los nuevos Sistemas de pedagogía musical de principios del siglo XX.

14.4.6. Aprendizaje de los elementos del lenguaje musical

El proceso final tiene una conclusión inmediata. Benedito asegura que después de trabajar la canción y el aprendizaje de los elementos de la música que se desprenden de ella: ritmo y melodía (desde la perspectiva perceptiva, imitativa, sensorial, motriz y lúdica) el aprendizaje del lenguaje y la práctica de la música, se producen de forma natural. Señala que siguiendo ese proceso, no es difícil llegar a la técnica del lenguaje ya que los niños están habituados a cantar y llevan una buena base rítmica y auditiva. Los elementos que destaca en el proceso de aprendizaje del lenguaje musical son los siguientes:

a) El *aprendizaje de las notas* comienza a partir del pentacordo, práctica empleada por J. Dalcroze y otros pedagogos de la escuela francesa. El juego sigue siendo el procedimiento más adecuado. Para ello Benedito recomienda la realización de improvisaciones rítmico-melódicas realizando combinaciones creativas con los elementos aprendidos.

b) *Explicaciones sencillas de la teoría* por medio de *símiles ingeniosos y con muchos ejemplos en el encerado*. El contenido del propio lenguaje

musical lo incorpora aportando una síntesis de la Teoría de la música muy básica para uso del profesorado, en la que presenta con claridad y sencillez los elementos más abstractos de la Música.

c) *Elaboración de un cuaderno* de música (realizado por los mismos niños) a modo de libro de texto, en el que incluyen los resúmenes de cada lección, ejemplos y gráficos. La introducción de este tipo de recursos tiene una clara influencia de la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza, asumida en las escuelas más innovadoras.

14.4.7. Utilización de recursos

La incorporación de recursos para el aprendizaje de las canciones y del lenguaje musical, constituyen otro elemento pedagógico sustancial. El empleo de láminas, fotografías, materiales elaborados por los niños y la incorporación del juego, son reflejo de una nueva orientación pedagógica.

Recogemos un texto de Benedito en el que expone algunos de estos elementos a partir de juegos musicales. La palabra entre paréntesis pertenece a la cita.

“Bien escogidos estos juegos, según la edad de los niños y el grado de comprensión, el maestro debe explicarles de modo sencillo (...) comprensible lo que las palabras del canto signifiquen (...) enseñándoles alguna lámina que represente los seres, objeto o escenas que se describan, o haciendo dibujos en el encerado, se le debe indicar el ritmo exacto de la música, dejándoles libertad al principio para que ellos hagan espontáneamente estos juegos, (posteriormente) irá encauzando los movimientos y gestos individuales hacia un conjunto armónico, hacia una unidad”³⁶⁵.

Terminado el proceso, el resultado final de la propuesta educativa que ofrece Benedito se asemeja al sistema de enseñanza actual, con los matices propios de una educación que avanza incorporando nuevas orientaciones pedagógicas. En los métodos matrices, encontramos muchos de los elementos enunciados, ofreciendo un nuevo modelo educativo que poco a poco pasa a las escuelas españolas.

³⁶⁵ Ibid., p. 18.

14.4.8. Desarrollo de una sesión práctica

Cerrando el monográfico, Benedito no deja escapar la ocasión y expone una sesión práctica, a modo de ejemplo, en la que recoge el planteamiento pedagógico que viene desarrollando con el fin de que los maestros tengan una guía práctica. En la canción: *Los gnomos de la montaña* (tomada del repertorio de J. Dalcroze y traducida al castellano por su discípulo Juan Llongueras), refleja el proceso a seguir sintetizando los procedimientos desarrollados.

El conocimiento que tiene Benedito del repertorio de canciones de Dalcroze, es un dato relevante ya que es un indicador de cómo los músicos españoles están al corriente de lo que se hace fuera de España. El intercambio pedagógico que pone en marcha la Institución Libre de Enseñanza, empieza a dar resultados y los maestros españoles se convierten en difusores del Método.

De igual manera cabe destacar la rápida incorporación de dichas canciones al repertorio escolar y las consecuentes aplicaciones pedagógicas. A través del testimonio oral de Encarnación Egea Egea³⁶⁶, tenemos conocimiento de que esta canción llega a una escuela de la zona de la sierra de Córdoba (Bélmez) en torno a 1920. El atractivo de la canción y su propia metodología hace que aún la recuerde entre su repertorio infantil.

En el desarrollo de la sesión, Benedito presenta un recorrido metodológico similar al que se ha expuesto. Comienza por el texto de la canción realizando juegos rítmicos, vocales, gestuales-expresivos y sonoros de forma lúdica, para introducir al niño en el mundo de la fantasía y no por el procedimiento tradicional, el aprendizaje de la canción de forma repetitiva.

- ◆ *Desarrollo de la sesión para el aprendizaje de la canción:*
“Los gnomos de la montaña”.

³⁶⁶ Encarnación Egea Egea, nacida en 1913 vivió sus primeros años escolares en Bélmez, un pueblo de la Sierra de Córdoba. Entre las canciones de la infancia que siempre permanecía en su recuerdo se encontraba “*Los gnomos de la montaña*”; canción que identifiqué –en el comienzo de la investigación–, con la composición de Llongueras por lo que procedí a su grabación en 1999.

1. Explicación del texto, comentando quiénes son los gnomos en el mundo de la fantasía infantil.
2. Representación del gnomo en una lámina, dibujo en la pizarra o en el papel.
3. Jugar con el ritmo de las palabras “verduronete, verduré”, onomatopeyas que ayudan al ritmo de la música.
4. Repetir la poesía con el ritmo de la canción. El recitativo o *sonsonete* facilita la comprensión rítmica e incluye la percepción auditiva.
5. Realización de juegos musicales empleando gestos y movimientos, relativos a los personajes y acciones de la canción.
6. Alternancia de grupos. Cuando un grupo está cansado, trabaja otro y el anterior observa.
7. Desarrollo gradual; trabajar poco apoco. Indica que se debe tender a la calidad más que a la cantidad.
8. Seleccionar la canción cuidadosamente.
9. El cuaderno como material de trabajo. Llevar al cuaderno las láminas, dibujos o fotografías de la canción.

Texto de la canción “*Los gnomos de la montaña*” (sin partitura) recogido del documento de estudio.

*“Los gnomos que hay en las montañas,
verduronete, verduré,
hacen de noche sus hazañas,
y el pastor duerme y no los ve.*

*Con escobitas de olivar,
Nix, nax, nix, nax, nox,
Barren que se puede mirar.
Nix, nax, nix, nax, nox,
cric, crac, croc,
cric, crac, croc,
cric, crac, cric, crac,
cric, crac, croc”.*³⁶⁷

“*Ínquipit*” musical de la segunda estrofa transcrita de la grabación realizada a Encarnación Egea Egea. Dada la edad avanzada de esta persona es el fragmento que se aprecia con nitidez.

³⁶⁷ Ibid., p. 19.



En síntesis, el proceso que marca Benedito para el aprendizaje de esta canción es el testimonio más fidedigno de lo que es la pedagogía Dalcroze y cómo se lleva a la práctica escolar.

14.5. La Rítmica Dalcroze en un Artículo de Prensa a través de Rafael Benedito (1929)

Una nueva constatación de que en España se empieza a difundir el Método Dalcroze la encontramos en un artículo de prensa del Diario de Córdoba titulado "*Pedagogía y Ritmo*" (24 de Agosto de 1929) firmado por un maestro anónimo (Magister Ignotus) que participó en el Curso de Rítmica organizado para maestros nacionales: *Curso de Rítmica aplicada a la educación*, celebrado en Madrid ese año e impartido por Rafael Benedito. En el artículo, el asistente al curso, refleja las ideas pedagógicas del Método Dalcroze y de Benedito, ensalzando ambas figuras³⁶⁸ (A. D. N^o 88).

El artículo comienza con el epígrafe: *Concepto de Rítmica*, en el que da a conocer el nombre del Método J. Dalcroze y la fuente bibliográfica en la que se compendia su obra: *Methode Jacques Dalcroze* (dos volúmenes) París-Nenchatel-Sandou, Jobin Editeur.-París 28, Rue d`Bordy. Señala que el maestro Benedito, director de la Masa Coral de Madrid, es discípulo de J. Dalcroze y seguidor de su metodología.

Las diferencias que existen entre la Rítmica Dalcroze y la Gimnasia convencional la expone Benedito con claridad: la Gimnasia Rítmica tiene por objeto el funcionamiento de la fuerza y bella flexibilidad de los músculos en las proporciones de tiempo y espacio (música y plástica) mientras que la Gimnasia se dedica al desarrollo de los músculos y aparatos. La finalidad de la Rítmica es la adquisición de una euritmia integral que llega a hacer a la persona más dueña de si misma; no persigue un fin espectacular o exótico, ya que el ritmo

³⁶⁸ Magister Ignotus, (1929): "*Pedagogía y Ritmo*", Diario de Córdoba, Año LXXX.- N^o 28.053, (sábado 24 de Agosto).

exterior cristaliza en movimientos naturales, armónicos que provienen del interior.

Señala que la Rítmica Dalcroze se adapta a la persona proponiendo una realización de movimientos y marchas de forma armónica, en la que se invita también a crear melodías, adaptando el ritmo a la música de forma coordinada y flexible. Estos ejercicios, dada su tónica benefactora, pueden ser realizados por niños y adultos (de ambos sexos) y desde esta perspectiva es educadora. Concepciones que son expresiones fidedignas del Método como se puede contrastar en los manuales actuales.

Tras definir lo que es la Rítmica, pasa a denunciar determinados *errores* que circulan entre los maestros acerca del método. Se ha creído que su aplicación sólo es útil con párvulos, dado el carácter estético de ritmo y movimiento; sin embargo –afirma–, se puede llevar a todos los niveles escolares, sabiendo que como toda materia debe comenzar cuanto antes por la finalidad educadora musical que conlleva. De otra parte, comenta el desconocimiento que tiene el profesorado sobre las nuevas aportaciones científicas y uso de las danzas rítmicas, lo que ha llevado a la desconfianza y en algunos casos, al menosprecio hacia esta disciplina. Por último, señala que a veces se hace difícil incorporarla en la escuela cuando no se dispone de armonium para acompañar las canciones y danzas.

En el último epígrafe del artículo titulado: *el maestro Benedito y sus trabajos sobre Rítmica Pedagógica*, se ensalza la figura de Rafael Benedito, Inspector de Enseñanzas Musicales, profesor del Instituto-Escuela de Madrid y Director del Orfeón Universitario. Lo presenta como la figura española más destacada en cuestión de Rítmica aplicada a la educación y que mejor la conoce en la actualidad, dado que cursó dicho Método en Ginebra bajo la dirección de Dalcroze, así como por las aportaciones realizadas sobre Rítmica en el mundo de la educación española. En una nota a pie, anexiona el título de la Comunicación que Benedito presentó en el Congreso del Ritmo de Ginebra “*Comunicación sobre Rítmica Pedagógica*”, celebrado en 1926.

Los datos recopilados nos llevan a afirmar que a través de la obra y práctica de Rafael Benedito, los maestros y escuelas españolas empiezan a conocer y a trabajar bajo los principios educativos del Método Dalcroze. Las críticas recibidas posteriormente, al quedar

vinculado a la Sección Femenina, no desmerecen nuestro reconocimiento. Juan Llongueras, completará la metodología Dalcroze en la realidad catalana; trabajo que quizás desconoce el autor del artículo.

14.6. Joan Llongueras continuador del Método J. Dalcroze en España.

En las primeras décadas del siglo XX, los principales Sistemas y Métodos de pedagogía musical europeos no tienen en España continuadores directos, salvo el Método J. Dalcroze. Benedito y Llongueras, son algunos de los primeros profesores que viajan a Ginebra para conocer de primera mano las orientaciones pedagógicas de la Rítmica Dalcroze, estableciendo una relación personal, como en el caso de Llongueras.

En la segunda década del siglo, se producirá de nuevo este movimiento de intercambio pedagógico, ampliándose la oferta hacia otras metodologías; tal es el caso de profesores contemporáneos: José Peris, Montserrat Sanuy y González Sarmiento que participan en los diferentes centros pedagógicos, conociendo personalmente a Carl Orff. El mismo Orff respalda las publicaciones de dichos autores llevadas a la realidad escolar española.

Centrándonos de nuevo en los músicos de esta etapa, en Barcelona aparece la figura de Joan Llongueras (1880-1953) que tras conocer la obra de Dalcroze, viaja en el curso 1911-1912 como profesor becado a Hellerau (Suiza) para profundizar en su método.

A su llegada a España, entre 1912 y 1913, crea en Barcelona el Instituto de Rítmica y Plástica, llamado en la actualidad "Institut Joan Llongueras". Funda y dirige la Escuela Municipal de Música y la Escola Coral de Barcelona; publica un tratado de rítmica llamado *El Ritmo en la Educación Infantil* y compone numerosas canciones con gestos para niños, más de un centenar.

El perfil humano, musical y artístico de Llongueras lo hemos encontrado en una publicación -posterior al período que investigamos-,³⁶⁹ en la que el mismo autor evoca aspectos de su vida hasta el año 43.

³⁶⁹ LLONGUERAS, Juan, (1944): *Evocaciones y recuerdos de mi primera vida musical en Barcelona*, Librería Dalmau, Barcelona.

Su inquietud musical y plástica hace que se ponga en contacto con los músicos y artistas de la época, en una ciudad como Barcelona en la que el arte y la cultura alcanzan cotas elevadas.

Desde su infancia conoció y se relacionó con grandes músicos: Domingo Mas y Serracant (fue su maestro); Luis Millet, Vilanova; el poeta José Mas y el maestro Amadeo Vives; José Anselmo Clavé, Joaquin Malats, Carlos Vidiella y Granados del que recibió clases de piano; Casas, Rusiñol, Morera y el maestro Pedrell –gran amigo- de los que aprendió a apreciar la canción popular catalana; Antonio Nicolau y a los pintores José M^a Sert y Alejandro Riquer, quien lo animó a llevar su música y creaciones a París. Cantó y dirigió coros. Siendo muy joven, 14 años, escuchó uno de los conciertos populares de Anselmo Clavé en el antiguo Teatro del Tívoli.

Sobre dicho acontecimiento comenta que hombres y mujeres del pueblo (el carpintero, el tendero, el boticario, el barbero, la peluquera y el tabernero), cantaban las composiciones corales de Clavé y otros motivos populares catalanes. En 1896 se le ofreció la oportunidad de dirigir el *Orfeó Catalá*. Se interesó tanto por la canción popular catalana que uno de los veranos que pasó en el pueblo del Bruch, se dedicó a recoger las canciones populares de aquellas gentes del campo. Actividad similar que también se recoge en la biografía de Kodály y de Orff. Para todos ellos, la canción popular encierra la esencia de la Música a un nivel básico, natural y sencillo.

Los primeros ensayos de Llongueres sobre la *Educación por el ritmo*, los lleva a cabo entre los pequeños alumnos de la *Schola Choral* y posteriormente en su propio centro de Rítmica, aplicando su método de forma especial con niños ciegos y discapacitados. El maestro Nicolau, profesor de Música, elogió el magnífico trabajo realizado en su *Instituto de Rítmica y Plástica*.

Dado el carácter multidisciplinario de la Rítmica, se introdujo su enseñanza en varias escuelas de Danza y también en el Instituto de Teatro de cuyo grupo de profesores formó parte Llongueres. Pero donde más resonancias alcanzó el método fue en las escuelas municipales de música y en el propio Conservatorio Municipal de Barcelona en el que se realizaron cursos y demostraciones del método. Tal fue el reconocimiento de la labor de Llongueres en Cataluña que a

partir de esos años se introdujo su metodología en los programas oficiales estando en la vanguardia desde entonces.

Cerrando este capítulo podemos afirmar que las nuevas orientaciones de los métodos matrices llegados de Europa, comienzan a roturar otros caminos en España, abriendo horizontes para la enseñanza escolar de la música. Los antecedentes que descubrimos en el Método Dalcroze lo sitúan a la cabeza.

Sobre los restantes Métodos matrices no hemos encontrado fuentes documentales de la época que avalen nuestra tesis. En cualquier caso, haciendo un análisis retrospectivo, detectamos muchos elementos que responden a los enfoques y prácticas de todos ellos; los nuevos investigadores podrán continuar retomando el hilo de esta investigación, posibilidad que también se me plantea como reto personal al que podría dar respuesta en un futuro inmediato.

15. LA MÚSICA COMO MEDIO CURATIVO

Las nuevas teorías de la psicología, vinculadas a la educación, abren el siglo XX aportando numerosas experiencias en orden a la creación de bases psicopedagógicas, necesarias para comprender los procesos cognitivos que entran en juego en el aprendizaje de la música a nivel educativo.

En los documentos localizados, también encontramos dichas teorías (presentes en los actuales métodos de pedagogía musical) que nos llevan a presentar las ventajas científico-pedagógicas de la nueva ciencia para la enseñanza musical, en unas coordenadas de plena actualidad. Tales referencias enlazan perfectamente con la tradición musical más representativa, ofreciendo nuevos caminos. Por ello, queremos introducirnos en este itinerario, aunque sea de forma colateral, dadas las perspectivas que abre.

15.1. La Música como medio curativo en Candela Ardid (1920)

Sobre la importancia de la Música en los procesos neurofisiológicos y su poder curativo hemos encontrado en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, un Manual excepcional que queremos sacar a la luz. Se trata de un Manual de divulgación científica sobre Musicoterapia, sin fechar, aunque por la información recabada se sitúa en 1920, titulado: *La música como medio curativo de las enfermedades nerviosas* del Dr. Candela Ardid, profesor del Instituto Rubio y del Sanatorio de la Encarnación; obra a la que el autor da el nombre de Enciclopedia. Un documento de encuadernación cosida, “intonso” que he tenido el placer de abrir hoja a hoja sin que nadie desde su edición lo hubiera hecho (A. D. N^o 89).

Los orígenes de la Musicoterapia en España, no se han localizado a lo largo de su breve historia, por lo que podríamos estar ante uno de los primeros libros que habla de ello en términos científicos. Con el epígrafe general: *Algunas consideraciones sobre la Musicoterapia*, el autor desarrolla el contenido del mismo: *-La Ciencia acústica y el Arte de la Armonía.- Lo que es la música para las grandes mentalidades.- El Ritmo universal de la Vida.- Influjo espiritual de la Música.- Rarezas fisiológicas y espirituales en algunos grandes artistas de la Música.- Influencia de la Música*

sobre el organismo fisiológico.- La Música como tratamiento de las enfermedades nerviosas.- Resumen conclusional.

Con esta publicación comienza la labor editorial “La Editorial Gráfica Española” como señala su edición, proponiéndose paliar la situación de ignorancia del país (agravada por la crisis económica europea) presentando temas de divulgación científica (ágiles y económicos) sobre Ciencia, Arte, Literatura y Sociología, de corte “modernísimo de cultura jamás realizado en nuestra nación”.

En las primeras consideraciones que el autor hace sobre *Musicoterapia* quiere poner en juego “el divino arte musical de un lado, y la humana y excelsa Medicina, de otro”, tarea que puede acometer por su preparación y conocimiento del tema. Cree firmemente en la importancia de la Música y su influencia en el ser humano; planteamientos que se justifican en el transcurso de la historia. En todas las culturas, desde la civilización oriental y occidental, hay muestras evidentes de que la Música tiene conexiones con los centros nerviosos y emocionales del ser humano como afirma en el siguiente texto:

“(…) los monumentos del Egipto y de la Asiria, los textos arcaicos, las leyendas legadas a una posteridad de infinitos siglos y el grabado lapidario de los jeroglíficos, nos ofrecen hoy, palpable y tangible, muestras evidentes de que la Humanidad más primitiva y más rudimentaria, sintió correr por debajo de su tosca epidermis y a lo largo de la red de sus nervios el escalofrío sensorial de una emoción producida por la Música. Y cuenta que la red nerviosa de estos fabulosos abuelos nuestros sería, con seguridad absoluta, de trama mejor urdida y más bien trenzada que la de nuestros contemporáneos”³⁷⁰.

Como dijo Mr. J. De Tarchanoff en el Congreso Internacional de Medicina de Roma, se echa en falta la carencia de estudios en la materia desde el campo de la medicina para aplicarla a la Música como tratamiento de diferentes enfermedades. Las múltiples experiencias del autor en este campo, le animan a hablar del tema.

Al abordar el capítulo de la Ciencia Acústica y el arte de la Armonía, el autor ve absolutamente relacionados la Ciencia y el Arte

³⁷⁰ CANDELA ARDID, (1920): *La Música como medio curativo de las enfermedades nerviosas*, Editorial Gráfica Española, Enciclopedia de Divulgación Científica, Serie A.-, Madrid, p. 21.

con sólo examinar las materias que las comprende: *Acústica* y *Armonía*; las vibraciones sonoras y las relaciones interválicas ofrecen un amplio campo de trabajo como nos dice en el siguiente texto:

“La conexión indubitable de la Ciencia y del Arte queda comprobada con sólo examinar las materias de que se ocupan la Acústica y la *Armonía*. En ésta, a pesar de su definido carácter artístico, se trata del número de las vibraciones de los sonidos y de sus relaciones entre los diferentes intervalos, temas que encajan con mayor propiedad en la Ciencia Acústica. Y, a la inversa, la gamma, los acordes, las escalas y los intervalos mismos son objeto de preferente atención por parte de dicha Ciencia, cuando su más adecuado estudio corresponde al Arte de la *Armonía*”³⁷¹.

Realiza un estudio sobre las diferentes Teorías existentes relativas al sentimiento musical, audición, cerebro, fisiología y estética que aportan nuevas formas científicas de abordar las cuestiones. Está de acuerdo con Paulhman: *La filosofía del espíritu* cuando teoriza sobre el origen del sentimiento. Este autor niega que el sentimiento hacia la Música sea un don innato para unos cuantos privilegiados y que otros sean absolutamente insensibles; la capacidad para sentir la música es una facultad inherente al organismo fisiológico del ser humano, incluso en las especies inferiores.

15.1.1. Fisiología de la Música

Según el Dr. Candela, la capacidad para sentir la Música se produce en *todos* los seres con mayor o menor intensidad, en función de la organización fisiológica de cada una de las diversas excitaciones del mundo exterior, por lo que no se puede afirmar categóricamente la insensibilidad absoluta para la música. Los que justifican dicha carencia, no conocen que en algunos individuos se halla debilitada la facultad sensitiva hasta los límites de la inconsciencia; inconsciencia aparente en cuanto que las funciones motrices producen mayor actividad cerebral. De ahí que estimulando las facultades a través del estudio se consigue un considerable desarrollo del sentido auditivo y por consiguiente, una educación más refinada del sentimiento musical.

Aboga por los procedimientos que cultivan una continuada representación intelectual de las audiciones sonoras para conseguir la

³⁷¹ Ibid. p. 27.

adaptación sensible de los individuos -débilmente capacitados- hacia las impresiones musicales; teoría que se lanza en la pedagogía musical de principios del siglo XX y se mantiene en la actualidad, dada la estimulación que se consigue con la aplicación de estrategias adecuadas.

El Dr. Candela trae una cuestión que se atreve a llamar “de anatomía artística” y que Helmholtz trata extensamente en su *Teoría fisiológica de la Música* (1868). Dicho tratadista afirma que a cada sonido le corresponde una determinada partícula nerviosa, sin la cual, jamás sería aquél percibido separadamente; igualmente señala que la información de la audición de los diferentes sonidos y discriminación de los sonidos simultáneos se producen en las fibras de Corti (3.000, 33 para cada semitono perceptible de la escala). Candela lamenta que el autor, varíe de criterio en la tercera edición de su libro y relegue las fibras de Corti a la categoría de simples órganos accesorios, dada la relación tan importante que guarda la Música con la Medicina y el avance que supone para abordar estos conceptos.

Profundizando en diferentes teorías, Candela estudia la de Ferrand sobre la representación muscular de los sonidos. Dicha teoría confirma la relación existente entre la música (desde el punto de vista dinamogénico) y el efecto puramente motor que produce como manifestación directa respecto a la rapidez, fuerza y regularidad del sonido. La teoría de Lèchallas, atribuye el influjo emotivo de la música al hecho de que los nervios acústicos mantienen una íntima relación con los nervios bulbares del 7^o, 10^o y 11^o par, los cuales el autor apellida *nervios artísticos*. Charles Lalo, autor de *Esquema de una estética musical científica*, asegura que el elemento diferencial entre la armonía y la melodía se produce en el *mecanismo fisiológico* de la medida de los sonidos. Bonnier, en su obra *La voz, su educación fisiológica*, asegura que la *representación muscular* de los sonidos puede influir negativamente en la representación auditiva de ciertos cantantes, motivada por disfunciones en la región cervical, cefálica, auricular o bien por modificación de la presión sanguínea.

Con estos y otros argumentos, el autor justifica los efectos que producen las impresiones armónicas sobre los organismos fisiológicos.

Entre las múltiples definiciones que aporta sobre el significado de la música, recogidas de diferentes personalidades, músicos, filósofos

y literatos de todos los siglos, emerge la supremacía de la música sobre el resto de las Bellas Artes; afirmación que repiten incesantemente los filósofos, músicos y pedagogos a lo largo del siglo XIX. Pero se centra en la consideración del Ritmo como elemento universal de la vida, no sólo en el mecanismo fisiológico de la Música. El universo, la naturaleza y el organismo humano, responden a una ordenación rítmica que está en la base del concepto de la musicoterapia. La vida física y la vida psíquica son elementos que se unen en la misma concepción de la música; el dinamismo orgánico de los latidos del corazón, de la respiración, la marcha y los efectos psicológicos y cerebrales, son el origen del sistema rítmico sobre los que se apoya el arte de la música como sugiere en el siguiente texto:

“En resumen: como el color en la luz y la forma en el espacio, se encierra el ritmo en la eterna armonía de todas las cosas.- En la evolución de los astros y en las revoluciones sociales de la vida humana preside un principio sobrenatural y metódico que parte del ritmo y engrana los ciclos.- Si consideramos dicho principio bajo el aspecto puramente fisiológico, encontraremos en él, no sólo virtualidades de ley regida en consonancia con los naturales conocimientos del dinamismo orgánico (los del corazón, los respiratorios, el mismo de la marcha), sino razones más que suficientes para deducir con algunos tratadistas que es el origen del sistema rítmico sobre el que se inicia y se apoya todo el arte de la Música”³⁷².

De igual manera, analiza el influjo espiritual y emotivo de la música y de la melodía que despiertan en quien lo escucha un cúmulo de sentimientos ligados al sentido acústico; afinidad atrayente y emocionable que atribuyen los tratadistas al principio de la transmisión y transformación del movimiento, los cuales concuerdan con las leyes de la *Acústica* y de la *Fisiología*. De ahí que el *bemol* sea el signo musical más expresivo del dolor, como el *sostenido* de la alegría.

El sentimiento expresivo que transmite la Música, está en la naturaleza misma del ser humano; el ritmo y la melodía desencadenan una serie de emociones que los educadores deben conocer.

³⁷² Ibid. pp. 44-45.

15.1.2. Psicofisiología de la Música

En los inicios de la ciencia de la Musicoterapia el Dr. Candela nos trae las observaciones y experimentos realizados sobre el valor terapéutico de la Música como uno de los agentes más activos en la realidad psicofisiológica del organismo humano. Según la psicofisiología moderna, las sensaciones musicales se transforman en emociones al reflejarse sobre las vísceras; su influencia modificadora abarca desde el corazón y los pulmones hasta los intestinos y el útero, en virtud de la comunicación directa que se establece entre el nervio acústico y el pneumogástrico. El autor remite a la teoría de Lèchallas el cual afirma que la Música hace llorar por sugestión indirecta, esto es, que la *commoción física* se impone sobre la fantasía y produce una *commoción psíquica*.

Tales teorías están en la base del concepto de musicoterapia de Benenson Roland, máxima autoridad sobre los estudios de la nueva ciencia, extendiéndose también no sólo a los especialistas en este campo sino a los autores y métodos de pedagogía musical.

Según Candela, la trascendencia fisiológica de la Música es tal que gracias a su propia eficacia, *se tonifican músculos cansados, se sobreexcitan los nervios en agotamiento, se presta viveza y fulgor a los ojos apagados, se da luz de alegría a las sonrisas y expresión optimista a las ideas. A la inversa, también, y por influjo, sobre todo del ritmo musical, se deprime o se excita el sistema nervioso, hasta el extremo, científicamente comprobado, de que vibra por él toda la escala de los humanos sentimientos.*

La ciencia fisiológica moderna ha demostrado experimentalmente que las pasiones y los sentimientos, y todo lo que deriva de nuestra sensibilidad afectiva, se expresan tanto en el hombre como en algunas especies inferiores; el estado anímico que se produce en la voz, grito, gemido tienen su correspondencia en los tonos de intensidad, ritmos diferentes y hasta timbres con significados particulares.

El Dr. Candela presenta los resultados obtenidos en experimentos y observaciones en los que aplica determinados instrumentos relacionados con la Musicoterapia; a través de ellos estudia la *Influencia de la música -fragmentos de música y ritmos- sobre la circulación, la respiración y tiempos de reacción*, resultados que confirman,

como dice Guibaud, que la Música debe ocupar algún día el lugar que le corresponde al ser uno de los agentes terapéuticos más activos.

Para la observación de la *Influencia de la Música sobre la circulación y la respiración*, utiliza el *Plestimógrafo*, aparato destinado a recoger la pulsación total de los dedos cuyas primeras experiencias se deben a Dognal, más tarde a Patrizi en Italia y a Mentz en Alemania. Otros instrumentos de medida son el *Pneumógrafo* de Marey y el *Ergógrafo* de Mosso que recogen los resultados estadísticos de dichas funciones músico-terapéuticas.

Los resultados de los experimentos, realizados a cinco personas, aplicando variables musicales con distintos aparatos, se reflejan en las páginas 83 y 92 del libro. La descripción del experimento la recoge de la siguiente manera: el sujeto se sitúa en una sala cómodamente confortable, relajado, de espalda a los experimentadores, con el brazo apoyado sobre la mesa e introduce el índice y anular en los tubos del *Plestimógrafo*. Se les somete a la audición de fragmentos de música en Modo mayor: “*Canción de la primavera*” (*Sansón y Dalila*) de Saint-Saëns.- “*Cavatina*” de Fausto de Gounod.- “*Overtura de la Hija del Regimiento*” de Donizeti, midiendo los cambios en la respiración, ritmo y circulación. Se realiza igual con fragmentos en el modo menor sobre sonidos aislados y sobre escalas y se aplican de igual modo diferentes fragmentos comprobando las variables de ritmo e intensidad de los sonidos: *Allegro militar* en dos estilos de música: “*Marcha húngara de la Damnazione*” del Fausto, de Berlioz, y “*Marcha de las Trompetas*” de Aida, de Verdi. En las reacciones que se producen sobre el movimiento *Presto*, el ritmo no parece acelerar el organismo más que por la intensidad de los sonidos.

Las observaciones realizadas sobre la interrelación del ritmo, intensidad y respuesta motriz del sujeto, le llevan a una serie de deducciones que quedan reflejadas en el siguiente texto:

“Es curiosísima, por otra parte, la observación hecha en cuanto a los cambios del ritmo musical, de que el ritmo respiratorio va siempre a compás de él, hasta el extremo de regularidad, que en los tiempos rápidos como el *allegro* y el *presto*, el ritmo de la respiración generalmente es acelerado; pero si durante la ejecución del trozo escogido se pasa a un tiempo más lento, la respiración y su ritmo varían en igual sentido de lentitud.

Por lo que toca a la intensidad de los sonidos, las observaciones deducidas del número de trazados hechos en el *piano*, vienen a diferir

bien poco de las comprobadas en los intervalos consonantes, notándose, en cambio una marcada diferencia de aceleración del ritmo cardíaco, sobre todo, en el *forte* y en el *crescendo*.

En cuanto a la influencia excito-motriz de la Música, el resultado de las experiencias obtenidas con el ergógrafo de Mosso sobre individuos completamente fatigados, ha sido casi siempre el mismo: esto es, al cabo de algunos segundos, y muchas veces instantáneamente, si la Música es excitante, la actividad muscular experimenta como una energía nueva y, en cambio, si el trozo musical es triste, aunque por un momento reconozca aquélla, el cansancio vuelve bien pronto, debido a la acción deprimente del carácter de la Música”³⁷³.

Consecuentemente, el autor deduce que la Música es un tónico muscular que hace renacer el trabajo, lo estimula gradualmente de mayor a menor, en función de la audición de los siguientes ritmos: *Presto, Allegretto, Adagio, Andante. Allegro Maestoso y Allegro Militar*.

En el último capítulo de su obra demuestra el valor terapéutico de la Música en las enfermedades nerviosas. La ciencia moderna, representada por alienistas, psiquiatras, frenópatas y demás profesores experimentales de las neurosis y psicopatías, reconocen casi unánimemente, la eficacia excepcional que la Música encierra sobre la mayor parte de los fenómenos del sistema nervioso.

El secreto del influjo de la Música sobre este sistema, radica en el misterio dinámico de la transmisión y transformación del movimiento. La virtualidad terapéutica de la Música sobre la locura y psicopatías se reduce cuando se contrarresta como poder excitante o calmante sobre las dos grandes modalidades patológicas: *la enervación emotiva y la excesiva actividad desequilibrada y psíquica*. La expresión primordial de la perturbación se halla en un estado doble de excitación y de depresión, de expresión y de aislamiento, a los cuales corresponden la clásica forma de la manía y de la melancolía.

La acción calmante y el poder curativo de la Música, se ha reconocido en todas las culturas y a lo largo de la historia. Las actuales investigaciones demuestran y afirman que la Música puede neutralizar los diversos fenómenos de alteración sensorial en sus diversas modalidades ya que interviene directamente, modificando las condiciones nerviosas psíquicas. Actúa como sedante del sistema nervioso alterado y también se convierte en un excitador abriendo

³⁷³ Ibid. pp. 91-92.

canales de comunicación que es la finalidad de la Musicoterapia. Consecuentemente, el arte exquisito de las armonías ayuda a contrarrestar los trastornos de la sensibilidad orgánica en sus diversas modalidades gracias a su poder terapéutico.

A nivel metodológico, encontramos conexiones entre las líneas educativas de algunos pedagogos musicales de principios del siglo XX con dichas teorías psicológicas. Aunque no tienen carácter clínico, sí contienen valores pedagógicos de máximo interés; tal es el caso de los músicos Edgar Willems, Martenot y el mismo J. Dalcroze quienes fundamentan el aprendizaje musical del niño desde bases psicológicas: el ritmo está vinculado a lo natural e instintivo de la persona; los ritmos de la naturaleza; el carácter afectivo de la melodía; carácter racional de la armonía. Elementos que están íntimamente relacionados con las capacidades humanas.

El Método Edgar Willems (1890-1978), se fundamenta en la psicología de la música, influenciado por las corrientes psicológicas de tipo empírico y analítico. Este destacado pedagogo contemporáneo, de sólida formación humanística, gesta su Método durante la Iª Guerra Mundial aunque sus ideas se consolidan entre 1925 y 1929.

Como él mismo dijera en Argentina impartiendo un curso en 1968: "Para hacer enseñanza, hace falta más que información. Para hacer educación hace falta amor y bases psicológicas". Se inspira en las ideas de J. Dalcroze en cuanto a las relaciones entre música y respuesta psicomotriz. Es un método global e inductivo que va de lo concreto sonoro a lo abstracto. Aporta una concepción de la cultura musical integral vinculada a las expresiones vitales de la persona. El ritmo, la melodía, la armonía, son expresiones de vida. El ritmo está relacionado con la capacidad instintiva sensorial, la Melodía con la dimensión afectiva y la Armonía con el intelecto. En su libro *Las Bases psicológicas de la Educación Musical* (1984) afirma que la psicología y pedagogía de la música, permiten dar a cada elemento su vida natural, y descubrir las líneas impulsoras y los centros de desarrollo que deben formar la estructura de la educación musical.

Las propuestas metodológicas, basadas en la psicología de la música, nos hablan de antecedentes y referentes de gran calado cuyas aportaciones se deben tener en cuenta en la educación musical. Los métodos matrices de principios de siglo, conocen los estudios científicos

de determinadas ramas del saber y las aplican a la enseñanza musical. Los efectos terapéuticos y vitales del ritmo y de la melodía, fundamentalmente, así como la incorporación del movimiento -en su vertiente musical y expresiva-, constituyen los ejes de enseñanza en los sistemas educativos generales.

La ciencia de la Musicoterapia aborda un trabajo específico, construido sobre bases científico-pedagógicas, al estilo de los estudios que se plantean en la obra del Dr. Candela. En el aspecto pedagógico, el trabajo desde la Música, consiste en aplicar técnicas y estrategias musicales para llegar a abrir canales de comunicación en la persona, tema apasionante que queda al margen de esta investigación.

16. VERTIENTE PEDAGÓGICA DE LA MÚSICA POPULAR EN LOS MANUALES DE LA ÉPOCA

Finalizamos el recorrido de esta investigación de forma circular. El significado que tuvo el Canto y la Música popular en la sociedad europea y española a lo largo del siglo XIX y en los comienzos del XX, se han visto reflejados en las tres etapas. Ahora concluimos el trabajo aportando otros autores y documentos históricos, recapitulando con ello, algunos de los aspectos pedagógicos ya enunciados.

El Canto popular se presenta como la manifestación más sencilla del arte musical y se introduce en el ámbito escolar como elemento cultural y proceso de iniciación a la música. El valor estético que alcanza cobra un significado especial dado su "carácter elemental": música de rasgos sencillos que manifiesta el sentir -el alma de cada pueblo-, sin que por ello carezca de valor científico; reconocimiento que le llega posteriormente.

El hecho de que la expansión lírica de los cantos del pueblo permanecieran antiguamente, al margen de la reflexión de los teóricos y de los libros, los han convertido en un género desprestigiado; sin embargo, a partir del siglo XIX recuperan su posición al producirse la recopilación y catalogación de los mismos.

Los referentes pedagógicos, iniciados en las escuelas francesas con Wilhem, se sistematizan en los nuevos métodos de pedagogía musical que empiezan a desarrollarse en Ginebra, Francia, Hungría y Alemania a finales del siglo XIX y principios del XX, cuyos autores ven en la música popular y en la canción materna, la mejor propuesta de aprendizaje musical. En España, se dan algunos pasos aunque no siempre tan sistematizados como en el resto de países europeos pero las raíces de la canción popular están muy arraigadas en la sociedad española.

Fuera del ámbito escolar, la Zarzuela y la Tonadilla escénica continúan siendo los géneros que caracterizan a la población española de entre siglos. Las coplas, romanzas y canciones más famosas constituyen las expresiones musicales del pueblo; en los cantos y bailes rurales de cada zona se plasma la cultura musical de España. Algunas

de estas expresiones también penetran en las escuelas como elemento de enseñanza o como forma de expresión, tal y como se ha dejado constancia en capítulos anteriores.

16.1. La Música popular española

Los músicos españoles del siglo XIX y principios del XX, trabajan denodadamente porque la música popular tenga el protagonismo que le corresponde en los diferentes ámbitos sociales. Junto a la creación y difusión de la “gran música” y magníficas orquestas, surgen coros, orfeones, sociedades filarmónicas y bandas que proporcionan a las clases populares un acercamiento a la música. En cada zona o región, se crean escuelas regionales -con rasgos musicales propios- dándole a la música popular un auge, hasta el momento, desconocido en España.

Junto a los músicos, que ya presentamos al comienzo de la investigación, queremos destacar la figura de Pedrell que tanto aportó al estudio y difusión de la música popular editando cuatro volúmenes del *Cancionero musical español* (1922)³⁷⁴ y la del valenciano Eduardo López Chavarri, autor del libro *Música popular española* (1927)³⁷⁵.

Antonio Peña y Goñi, en sus *Apuntes Históricos* (1881)³⁷⁶ sobre la música dramática de España en el siglo XIX, hace un recorrido por la música escénica desde sus orígenes para recopilar el drama lírico español, a petición de Zozaya, un importante editor, propietario de LA CORRESPONDENCIA MUSICAL (sic). En su recorrido, ensalza la figura de numerosos músicos que contribuyeron a la difusión de la música española, especialmente Arrieta cuando estuvo al frente de la Escuela Nacional de Música y de su aportación al canto popular; particularmente en la Zarzuela, consiguiendo así difundir los aires populares de cada región (A. D. N^o 90).

³⁷⁴ PEDRELL, Felipe, (1922): *Cancionero Musical Popular Español*, Tomo I y II (2^a edic.) Boileau, Madrid.

³⁷⁵ LÓPEZ CHAVARRI, Eduardo, (1927): *Música Popular Española*, Labor, Sección V, Música, N^o 126, Barcelona.

³⁷⁶ PEÑA y GOÑI, Antonio, (1881): *La Ópera española y la Música Dramática en España en el siglo XIX. Apuntes Históricos*, Zozaya, Editor, Imprenta y Esteriotipia de El Liberal, Madrid.

En otros Manuales, encontramos también datos sobre la Música popular: *Historia de la Música* (1930) de Hugo Riemann, traducido por Antonio Ribera y Maneja³⁷⁷, y en *La Tonadilla escénica* (1933) de José Subirá³⁷⁸; obra de investigación pionera, en la que el autor estudia los orígenes de la música escénica y recopila un gran número de cantos (dos mil obras). Se publica en tres volúmenes que la editorial Labor compendia en uno. En dicha obra se reseñan las principales características y autores que despuntan en este arte; la historia de la Música española del siglo XIX y principios del XX está plagada de cantos y ritmos populares, llevados también al campo instrumental y de la danza (AA. DD. N° 91 y 92).

Si nos remontamos al origen del término folclore, en el *Diccionario Técnico de la Música* (1894) de Pedrell, encontramos la definición exacta. Pedrell dice que “la voz Folk-lore es anglosajona y se ha aceptado tanto en España como en Francia, Italia y Portugal; dicho término sirve para compendiar una serie de conocimientos del saber y sentir popular (que no se pueden expresar con palabras), referidos a la vida y costumbres del pueblo y a los usos, ceremonias y juegos -donde se conservan los vestigios de civilizaciones anteriores- a los que los prehistóricos conceden tan considerable importancia. El uso general del término sólo data del año 1846, año en que por vez primera la empleó Mr. Williams y Thams en el sentido que hoy tiene”³⁷⁹.

El caudal de obras con estilos musicales populares es estudiado por la historiografía artística. Así, en la Zarzuela “Cádiz” de Chueca (1886), encontramos los aires musicales del pueblo andaluz; producto lírico implícito en los siguientes cantos: seguidillas, boleros, jotas, coplas y pasacalles, depurados por el compositor. Melodías y bailes que forman parte del pueblo, que a su vez plasma en coplas, chistes y canciones, en la vida cotidiana.

Esta música, se extiende por la sociedad española y va más allá de nuestras fronteras. La Prensa de Córdoba, por citar un ejemplo, se hace eco de la Música española trasladada a Londres y a París. Con

³⁷⁷ RIEMANN, Hugo, (1930): *Historia de la Música*, traducción de la décima edición alemana por Antonio Ribera y Maneja, edic. manejada 2ª (1934), Colección Labor, Sección V, Música, N° 244-245, Barcelona-Buenos Aires.

³⁷⁸ SUBIRÁ, José, (1933): *La Tonadilla Escénica. Sus obras y sus autores*, Labor, Sección V, Música, N° 319, Barcelona.

³⁷⁹ PEDRELL, Felipe, (1894): *Diccionario Técnico de la Música*, Víctor Berdos, Barcelona.

motivo de la exposición universal de Sevilla y Barcelona (1929) se escucha flamenco en Londres y se abre una escuela de baile flamenco en París. De nuevo se reproducen, quizás los tópicos, pero la música española y los cantos populares se convierten en un caudal lleno de valor artístico que el estudioso no puede obviar.

Junto a esto, la música popular sigue teniendo entidad en las escuelas españolas; los repertorios de canciones populares y la creación de orfeones (plagados de aires y ritmos locales) son una realidad.

16.2. La aportación de Blázquez de Villacampa

Traemos de nuevo los estudios de Blázquez de Villacampa: *Manual de Música*, perteneciente a la segunda etapa del trabajo, trasladados aquí por su relación con la canción popular. En el capítulo Preliminar, presenta el estudio de la Música española, aportando datos sobre el origen, estilo y cantos, tomados a su vez de los realizados por el crítico francés Mr. Viardot (sic) cuando aborda el tema las Bellas Artes en España.

Para este autor, los dos estilos de Música que se hacen en España son: la Música del pueblo (música popular) y la de la Iglesia (música sacra). Ciñéndonos a la música popular, sitúa sus orígenes en los *cantares y villancicos* del siglo XIII; dato de gran calado científico ya que la mayoría de autores obvia dicha conexión. De otra parte, señala que la característica española más peculiar no es tanto el uso frecuente del “tono menor”, rasgo común a la música popular del mundo, sino el corte, el acento y el ritmo melancólico; es decir, el uso particular que se hace de los tiempos fuertes, de las suspensiones, síncopas y cadencias, y el uso habitual del compás de tres tiempos tanto para el canto como para el baile.

En este sentido, los *Boleros, Seguidillas, Fandango*, guardan la misma línea que los romances nacionales. Blázquez de Villacampa coincide en afirmar con José Subirá y con el resto de musicólogos, que en la calle se compone mucha música y canciones populares, según afirma en el siguiente texto.

“A falta de ópera, la España no tuvo más que dos especies de música, la del pueblo y la de la Iglesia. La primera, desde los *cantares y*

villancicos del siglo XIII, ha conservado constantemente su carácter original. Al oír uno de esos estilos antiguos, un tono inmemorial, se puede decir así, como el de las *folías de España*, ó bien el último que haya corrido las encrucijadas de Madrid, nadie duda que ambos son hermanos: la dificultad consistirá en designar cuál de ellos es más antiguo. Lo que distingue la música popular de la España, no es solamente el uso frecuente del tono menor (porque ese carácter se halla en todas las músicas populares, lo mismo en el Norte que en el Mediodía, en Moscú que en Sevilla, como si los lamentos y la melancolía fuesen más naturales que el placer y la alegría), sino especialmente el corte, el acento, el ritmo melancólico, quiero decir, el uso que más particularmente se hace de los tiempos fuertes, de las suspensiones, síncopas y cadencias, que no se puede hacer comprender con claridad sin el auxilio de la escritura musical. Con respecto al uso habitual del compás de tres tiempos, se explica con la circunstancia de que todos los tonos sirven igualmente para cantar y bailar, y muchas veces para ambas cosas á un tiempo”³⁸⁰.

Tomando el hilo de la historia de la música española, el autor realiza un estudio en el que justifica el protagonismo de la Música popular. Señala que desde tiempos remotos se distinguió por los cantos y los bailes; período comprendido desde los romanos, pasando por los griegos, la Edad Media, la influencia de los árabes, en el Renacimiento, en las funciones teatrales, poesía y música, y líricas del siglo XVIII, la influencia de la música italiana (ópera) hasta la actualidad, en la que se mantiene la afición del pueblo español por los espectáculos lírico-dramáticos.

En su estudio, incluye la aportación de los maestros del género religioso y del género popular. En este género, subraya la importante labor didáctica que vienen realizando insignes maestros de principios del siglo XIX, tales como Fray Pedro de Ulloa, la publicación de obras de Requeno, Prats, Santa María, Castañeda y otros aventajados profesores, que junto a la conocidísima obra del abate valenciano Antonio Eximeno, compendian un conjunto de escritos que demuestran la importancia siempre creciente de la música popular, enriquecida con tonadas y canciones.

Villacampa cita en su trabajo -la obra del maestro Eslava en 1830- a quien España debe tanto, así como a afamados profesores: Albéniz, Saldoni, Espin, Ledesma, Gimeno, y un largo etcétera. Indica que por esos años, se crea el Conservatorio de Madrid bajo la protección de S.M.

³⁸⁰ BLÁZQUEZ DE VILLACAMPA, Manuel, *Op. Cit.*, p. 34.

la reina D^a. María Cristina y se construye el Teatro Nacional para la representación del género en boga, la Zarzuela. El autor también nos dice que en 1873 el Conservatorio se amplía aprovechándolo “hasta para la instrucción primaria”.

En torno a la Zarzuela, nos detenemos brevemente en sus orígenes, encontrando datos coincidentes en las fuentes documentales antiguas y en los estudios recientes³⁸¹. En Blázquez de Villacampa se afirma lo siguiente:

“Á mediados del siglo actual, después de muchos y continuados trabajos, algunas veces ineficaces, llegó por fin el ansiado momento en que España vió organizarse un teatro exclusivamente nacional. Al efecto, de las antiguas tonadas y piezas cómico-líricas se entresacó el nuevo género que se denominó *Zarzuela*, sin duda porque esta clase de funciones, en la opinión de algunos, tuvieron lugar y principio en el real sitio de la Zarzuela, en los tiempos de la dinastía austriaca”³⁸².

Asimismo, en la prensa local de Córdoba (27 de Noviembre de 1864) en la Sección *Variedades*: “*Origen de la Zarzuela*” se analiza el mismo tema, concordando los datos. En dicho artículo, se afirma que su origen se remonta al lugar de la Zarzuela, palacio fundado por el infante D. Fernando (hermano de Felipe IV) en el que se representan espectáculos teatrales, mezclando el canto con la representación³⁸³ (A. D. N^o 93).

Volviendo de nuevo a la obra de Blázquez de Villacampa, el autor analiza la música popular al estudiar la Melodía y géneros musicales profundizando en su organización y estructura. La define como género propio del pueblo que expresa sus pesares y alegrías a través de los cantos y bailes. Describe las características musicales y los elementos compositivos de la misma como se refleja en el siguiente texto:

“*Popular* es el género propio del pueblo, que manifiesta en sus cantos sus pesares y sus alegrías. Las canciones populares son cortas, de dos ó tres frases, no se usan en ellas más que los acordes tonales y el de

³⁸¹ CASARES RODICIO, Emilio, (Director y coordinador general) y VVAA., (2002): *Diccionario de la Zarzuela. España e Hispanoamérica*, Volumen I, Instituto Complutense de Ciencias Musicales, Madrid.

³⁸² BLÁZQUEZ DE VILLACAMPA, Manuel, *Op. Cit.*, p. 344.

³⁸³ Cfr. Diario Córdoba, *Variedades* “*Origen de la Zarzuela*”, N^o 4299 (27 de Noviembre de 1864).

sétima de dominante, las modulaciones todas por relacion, los saltos melódicos claros y sin dificultades de entonación, acompañándose en terceras ó sextas los pasos escritos á dos voces. Estas canciones se acompañan con los instrumentos adoptados por las diferentes localidades, siendo varios y de distintas formas, y tambien con ciertos instrumentos de percusión que dan vida é interes al conjunto”³⁸⁴.

Las referencias aquí recogidas, muestran los datos de un autor contemporáneo a la época, que sobresale por su rigor científico y conocimiento de la realidad artística española del siglo, ratificando con ello, el contenido y la veracidad de las fuentes.

16.3. La canción popular española en el Cancionero de Pedrell (1922)

La autoridad de Pedrell en el campo musicológico y divulgativo del folklore español, es reconocida también en el ámbito escolar. Su obra, *Cancionero Musical Popular Español* (cuatro volúmenes) forma parte del repertorio escolar, como se ha puesto de manifiesto; estudio que recogemos por su significatividad y relevancia. El Cancionero popular de Pedrell, fechado en 1922, arroja numerosos datos en torno a este arte; de toda su obra, reseñamos sólo algunos aspectos recopilados en el Tomo I y II (AA. DD. N^o 94 y 95)

La definición de música popular que da Pedrell nos sitúa en el horizonte adecuado; es la música *natural* del ser humano que desde sus orígenes, expresa –como un lenguaje- los sentimientos que le afectan y conmueven: dolores, penas, sufrimientos y alegrías, con emoción más o menos vehemente, y de un modo más vago o preciso, según utiliza el sonido puro, canto inarticulado, o canto articulado, con ayuda de la palabra exaltada, que por su exaltación misma es ya *una cierta música*.³⁸⁵

Según afirma, sólo esta música ha permanecido en pie a lo largo de la historia, mientras otra música *artificial*, evoluciona, se transforma, -por misteriosas regresiones y avances, técnicas o convencionalismos-, aportándole otro carácter. A esa música *natural* se la denomina con el nombre genérico de *música popular* y precisamente, la *canción*, fue, es y

³⁸⁴ BLÁZQUEZ DE VILLACAMPA, Manuel, *Op. Cit.*, p. 197.

³⁸⁵ Cfr. PEDRELL, Felipe, (1922): *Cancionero Musical Popular Español*, Tomo Primero, Boileau, Barcelona.

será esencialmente popular, ya que es reflejo del pueblo del cual ha salido y se perpetúa a través de la expresión viva del canto.

Pedrell, estudia los orígenes de la canción popular y señala que se ha conservado por medios directos o indirectos; se sitúa en los Cancioneros del siglo X, prolongándose a través de la historia. No nos detenemos en su estudio, que es extenso y documentado, porque excede nuestro planteamiento sobre el tema. Valga sólo la selección de su repertorio musical de características elementales, plasmado especialmente en los primeros volúmenes en los que se recogen nanas, canciones de corro, tonadas de romances, canciones de la vida cotidiana: de oficios, callejeras, campestres, festividades, oraciones de ciegos, coplas, alboradas, baladas, pasacalles, cantigas, bailes y danzas. Todo ello tiene el carácter de pequeñas piezas musicales elaboradas con gran perfección.

También los pedagogos europeos de principios del siglo XX encuentran en la canción popular la forma más sencilla y genial de hacer música; a través de ella, se realiza un proceso de iniciación básica y es el mejor modo de acercar la Música a los niños. El repertorio de la música popular empieza a ser habitual en las escuelas como se ha plasmado a lo largo de la investigación.

A modo de ejemplo, recogemos dos páginas del cancionero de Pedrell (tomo primero y segundo respectivamente).³⁸⁶ Las páginas elegidas muestran canciones de corro –*Tonadas o Coplas de corro*-, “a capella y con acompañamiento” propias de Madrid, Andalucía o Valencia, de sobra conocidas, que evocamos en nuestro repertorio personal; algunas de las cuales siguen sonando en la actualidad.

³⁸⁶ PEDRELL, Felipe, (1922): *Cancionero Musical Popular Español*, Tomo Primero, Boileau, Barcelona, pp. 18 (Tomo I) y 118 (Tomo II).

18

SECCIÓN IV.

Tonadas de corro o de vueltas en rueda

18)

Cancioncilla

Andalucía

De Fran-cia ven-go, se-ño-ra,
De por hi-lo por-tu-gués

19)

Cancioncilla

Chelva (Valencia)

Me ca-só mi ma-dre Me ca-só mi
Con un mu-cha-chi-to Con un mu-cha-
Ya la me-dia no-che Ya la me-dia
Le se-gui los pa-sos Le se-gui los
madre Chiquitay bo-ni-ta; ay! ay! ay! Chiquitay bo-ni-ta
ehi-to que yo no que-ri-a ay! ay! que yo no que-ri-a
noche El pi-ca-rón se iba ay! ay! El pi-ca-rón se iba
pa-sos Por vera-don-de iba ay! ay! Por vera-don-de iba

20)

Cancioncilla

Madrid

En Ca-diz hay u-na ni-ña que Ca-
ta-li-na se lla-ma Chi-vi-ri-vi-
ri mo-re-na Chi-vi-ri-vi-ri sa-la-da

118

199)

Copla de corro

Madrid.

Tan tovestido blan-cotantapa-ro-la Yel puchero a la
lumbre Con agua so-la A-rrí-óntira de le ordón Cordón de la I-
ta-lia Den-devas amor mi-o Que yo no va-ya.

200)

Copla de corro

Madrid.

¡Qué bo-ni-ta e-res! ¡Qué bo-ni-ta vas!

1126

En la obra de Pedrell no existe referencia pedagógica sobre el uso de sus canciones. Como estudioso del tema, muestra exclusivamente el origen de los cantos, las zonas en las que se cantan y las fuentes de las que proceden. Tampoco nosotros entramos en otro tipo de análisis.

16.4. Significado de la canción popular en Eduardo López Chavarri (1927)

En la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, hemos localizado el Manual de Eduardo López Chavarri sobre *Música Popular Española*, en la Colección Labor, editorial que comienza su andadura divulgativa en estos años (A. D. N^o 96).

El análisis de esta obra, nos permite traerlo aquí con el propósito de fundamentar científicamente el hecho educativo del canto escolar; práctica que empieza a ser considerada en los inicios del siglo XX por profesores y escuelas aunque dependiendo de la formación de los maestros se ve reflejada en mayor o menor medida.

El autor recoge varias definiciones del concepto de canción popular en línea con lo ya señalado. La define como el cantar del pueblo, la expresión del sentimiento humano lleno de lirismo y emoción dentro de sencillas formas. Expresiones de vida que el pueblo canta en toda circunstancia: nacimiento de un hijo, juegos juveniles, amor, desencuentros, defensa del hogar y del terruño, muerte, fuerzas de la naturaleza, faenas del campo, de la casa, danzas y fiestas, cantando así a toda la vida como nos sugiere en el siguiente texto:

“El lirismo de la canción popular es, pues, como una exaltación espiritual. No se trata de <literatura> ni de <retórica>, sino de libre movimiento expresivo del alma, que no puede expresarse artificialmente, sino, por el contrario, con sencilla espontaneidad (...) vive siempre en la conciencia del pueblo y se expresa por medio de sus canciones, el verdadero carácter de su raza”³⁸⁷.

Este significado también lo recogen algunos pedagogos a mediados del siglo XIX. Avendaño y Carderera (al estilo de lo que plasma Wilhem en su método de Canto Popular) cita un ejemplo de un país vecino: Suiza; el pueblo canta para celebrar las labores del campo y

³⁸⁷ LÓPEZ CHAVARRI, Eduardo, (1927): *Música Popular Española*, Labor, Barcelona, pp. 11, 12.

las fiestas produciéndose unos beneficios que responden a un pueblo cultivado musicalmente.

“Hemos oído los cantos de los mozos aldeanos, dice un viajero en Suiza, cuando estaban en sus ocupaciones de por la mañana; hemos sido testigos de su alegría y entusiasmo, cuando celebraban con sus melodías las bellas escenas de la naturaleza, ó se animaban para cumplir con su deber. Les hemos oído repetir el himno de los segadores al salir con el día á recoger los granos; les hemos visto reunirse por la tarde á entonar un cántico de alabanza y de gratitud por la bondad divina, ó un canto nacional. (...) Hemos visto, en fin, venir los jóvenes desde alguna distancia á reunirse en un punto señalado en los días de fiesta”³⁸⁸.

El movimiento que se genera en Europa empieza a penetrar en la sociedad española. Su Música y tradiciones tienen un rico contenido musical y artístico; el pueblo es el único depositario de dichas tradiciones culturales. Volviendo al significado científico de la canción popular, López Chavarri realiza un recorrido por las diferentes teorías y estilos musicales.

16.4.1. Teorías y criterios

Los estudios sobre cómo se ha llegado a formar la canción popular llevan a López Chavarri a exponer las teorías existentes: de creación anónima y de creación de un individuo.

1. La teoría más generalizada, es la que afirma que el canto popular es de creación anónima; de las gentes que viven unidas por lazos étnicos (familia, tribu o comarca) expresando sus emociones en improvisaciones instintivas -más o menos perfectas- las cuales pasan de boca en boca, de aldea en aldea, vuelven y tornan puliéndose hasta llegar a una forma estable, gracias al equilibrio entre poesía y música.

2. La que considera que el canto popular siempre nació de un individuo mejor dotado que los demás, el cual crea la canción dándole su completa forma musical y poética, y esta canción, al correr por el mundo, sólo sufre pequeñas modificaciones para adaptarse al ambiente en el que permanece.

³⁸⁸ AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano, *Op. Cit.*, p. 153.

En su exposición, López Chavarri no se decanta por ninguna de ellas, sin embargo creemos que la teoría más exacta es la primera ya que las expresiones de vida se plasman en los cantares del pueblo y se mantienen por tradición oral, pasando de generación a generación. El estudio que aporta sobre los diferentes estilos musicales, contextualizados en cada zona de España, nos ayudan a conocer los rasgos más destacados y cómo se configuran los cantos, revisando los flujos que se producen en el territorio que originariamente pertenecen a otra zona.

16.4.2. Zonas y estilos

López Chavarri afirma que España es un país muy rico en variedades étnicas, territorios y culturas, y gracias a su pasado histórico ha podido asimilar este tesoro ofreciendo numerosas formas de lirismo popular. De otra parte, el factor geográfico ha sido también determinante; por eso se conserva en cada territorio una gran diversidad de canciones, instrumentos para acompañarlas y formas escénicas diferentes que se han mantenido con el paso de los siglos.

Las grandes franjas de donde provienen los elementos étnicos de la música popular son las siguientes: Oriente (Asia) principal proveedor de nuestro suelo hispano, el Mediterráneo que unió razas y culturas a través de las costas (Fenicios, Griegos, Romanos y Visigodos) y los pueblos germánicos que al abrigo de las montañas del norte de España influyen directamente sobre los pueblos de León, Navarra, Cataluña y Aragón.

López Chavarri, como estudioso del tema, presenta el arco histórico de la música popular a través de la cultura española. En el recorrido, se perfila una evolución de los cantos que adopta formas y estilos según la época.

a) Las canciones se producen con el nacimiento de la lengua romance en el siglo VIII.

b) Durante la Edad Media, los cantos populares adquieren nuevos matices con las peregrinaciones a Santiago.

c) La invasión de los árabes corrobora las influencias orientales en los cantos del pueblo. El zéjel es la gran poesía popular en la que se funden las dos corrientes, la popular y la erudita.

d) En el siglo XVI con la aparición del nuevo elemento en la poesía española, la rima, tiene repercusiones muy importantes para el canto popular.

e) La relación de la música popular y el teatro español durante el siglo XVII y XVIII tienen su espacio; el pueblo se expresa mediante canciones, villancicos y bailes de carácter no sólo sacro sino también popular generando nuevos estilos. *La Tonadilla*, pasa de ser una simple canción de intermedio teatral para convertirse en una verdadera pieza de argumento breve y sentido plenamente popular.

f) La Zarzuela, de carácter más elevado, con su aire popular, se asienta en la corte española y en el pueblo aunque el pueblo siempre se refugió en las Tonadillas con canciones y danzas propias de cada núcleo rural.

g) Durante el siglo XIX, las invasiones de las tropas napoleónicas, las guerras, cambios políticos y la influencia musical que vino de América, mantienen a la música popular despierta y resurge el sentimiento patrio, asentándose las formas y estilos castizos en todas las regiones españolas.

h) A partir de la época de Carlos III, encontramos ejemplos de Música Popular en el <zarandillo> a tres voces y acompañamiento, y en *Los novios y la maja*, verdaderas “guajiras”³⁸⁹. Ejemplo musical del “Zarandillo”.

³⁸⁹ LÓPEZ CHAVARRI, Eduardo, *Op. Cit.*, p. 93.

de la época de Carlos III. Recordemos el « zarandillo » a tres voces y acompañamiento, en *Los novios y la maja*, verdaderas « guajiras » como las llamarían hoy.



i) En los núcleos rurales es donde se desarrolla fundamentalmente la canción popular; según López Chavarri los temas en torno a los que giran, son:

1. Música en el *campo* y sus labores: trilla, siembra.
2. Música en la *vida doméstica*.
3. Música en la *vida externa de relación*.

Los estudios de estos estilos musicales también los encontramos recogidos en José Subira: *La Tonadilla escénica* (1933) coincidiendo con el análisis musical que hace López Chavarri.

1. En el área de las *tareas del campo* destacan canciones populares en las siguientes zonas:

- En los campos burgaleses que exhalan sus quejas al cantar.
- Los cantos de arrieros en Asturias.
- En las regiones levantinas, las canciones tienen forma libre, por lo que no se puede someter al intento de regularización metronómica. Por lo general, precede a la copla una vocalización “ad libitum”; la copla es más regular aunque recoge los matices y pausas del que los interpreta según la faena del campo. La entonación es fuerte, los “calderones” largos a placer, o breves; al concluir un inciso, suele haber un “regulador” descendente. Entre verso y verso se lanza una exclamación para animar a las bestias que arrastran el trillo, o se hace una pausa. La vocalización se realiza generalmente sobre la letra *a*.
- En las tierras de Salamanca parece que se acerca al tipo de canciones andaluzas³⁹⁰.

³⁹⁰ Ibid., p. 100.

y en las tierras de Salamanca parece querer acercarse al tipo de canciones andaluzas :



La Te - le - ra
 la Te - le - ra y la
 Cha - be - ta dam - bas a dos ha - cen
 cruz ¡Navarrito! que te duermes
 Con - si - de

(1) Folk-Lore de Burgos, por F. OLMEDA, pág. 51, n.º 12.

2. La música de la *vida familiar*, la que acompaña la vida doméstica, tiene su máximo exponente en las canciones que la madre canta al niño, es decir, en la canción de cuna. El ritmo y la métrica de estas canciones en las distintas regiones es muy variada. En las regiones del norte de España abundan las canciones en compás de 2/4, mientras que en Levante y en el Sur son casi siempre en 6/8. Ejemplo de una Nana de Murcia y Andalucía³⁹¹.

MÚSICA POPULAR ESPAÑOLA 107

(♩ = 168)



Duer-me-te ni - ño mi - o
 que vie-ne el co - co y se
 lle-va a los ni - ños que duermen
 po - co.

|| Otra terminación también usual

(1)

3. Las canciones y músicas de la *vida de relación*, son cantos que se entonan en fiestas, tanto de carácter religioso como profano, de forma conjunta o individualmente, a los que se les incorpora bailes y danzas, con o sin acompañamiento instrumental.

³⁹¹ Ibid., p. 107.

Ejemplo de la *Saeta* andaluza, canto espontáneo que surge al paso de las imágenes en las procesiones de Semana Santa³⁹².

108 EDUARDO LÓPEZ CHAVARRI

saeta andaluza que surge en la calle al paso de las imágenes de la procesión de Semana Santa :

Lento

Mi - ra - lo, por a - yi vie - ne er
 mejor de los na.sí - dos, A - ta - do de pies y
 ma.nos, A.ta.do de pies y manos y el rostro des.co.lo.
 ri - do.

Otro tipo de canción individual es el que se canta acompañando los bailes: jotas, fandangos, sevillanas, boleros. La variedad de Jotas que existen en España es una muestra de la riqueza del folclore. No es posible determinar el origen de este baile, extendiéndose por todas las regiones.

Cerrando el capítulo y al final de la investigación, constatamos que algunas de las expresiones populares presentadas, especialmente el canto, está presente en el ámbito escolar, fundamentalmente en los núcleos rurales; será más entrado el siglo XX cuando la canción popular empiece a cobrar sentido pedagógico, incorporándola en el repertorio escolar de forma similar a lo que se hace en Suiza y Alemania.

Los maestros españoles tardan en descubrir su valor educativo, dado el carácter sumamente popular de los mismos, pero hemos dejado constancia de los repertorios infantiles y autores que incorporan el folclore español en las escuelas; la canción materna, próxima al sentir y vida del niño, inspira un nuevo itinerario pedagógico a partir del cual se realiza la formación musical de forma básica y sencilla que sirve a su vez de depositario para la conservación de las tradiciones.

Los pedagogos musicales matrices de principios del siglo XX vieron en la selección y repertorio de estos cantos enormes

³⁹² Ibid., p. 108.

posibilidades: calidad en los elementos musicales, ritmos y melodías sencillas, base armónica consistente, estructura formal adecuada, calidad temática, expresividad y musicalidad.

16.5. El cancionero de Rafael Benedito (193?)

En Rafael Benedito, encontramos un referente sobre la difusión de la Música popular a nivel escolar. Hemos localizado el *Cancionero del Folclore Español*, Cuaderno I (sin fechar) que lo situamos en torno a 1937.³⁹³ Este autor, presenta una selección de seis canciones populares de diferentes comunidades o regiones españolas, con acompañamiento al piano, que nos lleva a incluirlo como el mejor ejemplo de repertorio de música popular escolar; otros autores ya consignados en anteriores capítulos, remiten a esta publicación (A. D. N^o 97).

Sin entrar en el análisis musical de su obra ya que el autor no deja constancia de cómo emplear dicho material educativo, sólo anotamos que los cantos seleccionados reflejan el sentir popular de diversas zonas de España: “*Pandeirada*” de Galicia, “*Hacia Belén*”, Villancico andaluz, el Romance de las “*Tres morillas*” del siglo XV, la “*Jota de segadores*” del Alto Aragón, una danza popular “*Folias*” de Valencia y un canto agrícola “*Arada*” de Salamanca. En el siguiente ejemplo presentamos parte del Villancico *Hacia Belén va una burra* (Córdoba)³⁹⁴.

Allegro M.M. $J = 76$

Piano.

ff

mf

mf

Hacia Belén va una burra rin rin, yo me re-mem-da-ba yo me re-man dé yo me dé un-re-mien-do yo me lo qui-
lle-va su cho-co-la-te-ra rin rin

te. Car-ga-da de cho-co-la-a-te Ma-ri-a Ma-ri-a ven a ca-co-rrien-
Su mo-li-ni-illo y su a-na-a-fre

³⁹³ BENEDITO, Rafael, (193?) (sin fechar): *Canciones del Folclore Español*, Cuaderno I, Ilustradas por Marco Ardecos, Gráficas Reunidas, S. A., Madrid.

³⁹⁴ *Ibid.*, Lámina 2.



Al finalizar nuestro trabajo de investigación, nos atrevemos a afirmar con Lorenzo Serrallach que la historia de la enseñanza musical no ha profundizado suficientemente en su parte histórica. Los autores que sobre ella han escrito se han especializado más en la historia de las instituciones que en la exposición de los distintos métodos y procedimientos, dando lugar a graves lagunas históricas; la carencia de trabajos realizados al respecto es un hecho.

Según este autor, el fracaso de la enseñanza musical en la escuela se puede atribuir a diferentes variables: la complejidad que encierra la notación musical, el valor relativo de las figuras, el uso de las claves y del pentagrama constituyen uno de los mayores hándicap; de otra parte, la insuficiencia de horario y la ausencia de método en las escuelas han abierto brechas difíciles de salvar³⁹⁵.

La exposición de métodos y procedimientos sensoriales, lúdicos y psicomotrices, junto a los sistemas simplificados y modales para elementalizar el lenguaje musical tratan de paliar estas dificultades. Los países centroeuropeos (Francia, Inglaterra y Alemania) introducen novedades metodológicas; ensayan y practican diferentes métodos de

³⁹⁵ Cfr. SERRALLACH, Lorenzo (1953): *Historia de la Enseñanza Musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires (Argentina), p. 173.

enseñanza musical, fundamentalmente a través del canto y de la educación de la voz. España participa también de dichas metodologías. La documentación de materiales de enseñanza que hemos presentado describen el arco histórico, no sin esfuerzo, para reconstruir un período apasionante de la educación musical española.

17. CONCLUSIONES

El tema objeto de nuestra investigación, del que nos hemos valido de fuentes documentales antiguas (en torno a unos doscientos títulos) nos ha llevado a conclusiones de interés, especialmente desde el punto de vista metodológico. La recopilación de materiales para la enseñanza de la Música, Canto, Música y Canto o Enseñanza Artística, como se denomina esta materia a lo largo del siglo, nos ha permitido analizar la realidad educativa de España, en el período comprendido entre 1823 y 1932, al hilo de lo que acontece en Europa; una materia de enseñanza vinculada al Dibujo, a la Gimnástica, al Lenguaje y a la Higiene escolar.

La revisión de tales documentos, organizados por etapas y de forma cronológica (siempre que lo ha permitido la estructura interna de la investigación) nos ha aportado una visión completa de la educación a nivel general y especialmente, de la teoría y práctica de la enseñanza musical a nivel escolar y particular, sin pretender con ello realizar una recopilación exhaustiva de todos y cada uno de los materiales existentes durante dicho período. Ello nos ha llevado a escudriñar cada texto, contexto y autor para encontrar aspectos educativos de la enseñanza de la Música y del Canto en España, por minúsculos que parezcan, queriendo encontrar conexiones con los planteamientos educativos vigentes y desestimando todo lo que pueda ser una visión reduccionista de la enseñanza de este período de la historia, también matizado por el lenguaje moralista y religioso de la época. La metodología trazada nos ha permitido extraer conclusiones válidas en torno a los objetivos planteados.

Dicho trabajo se enmarca en el contexto sociocultural, político y educativo de la época, así como en el artístico y estético del momento. En la sociedad española, como en el resto de Europa, se producen grandes cambios a todos los niveles, en medio de luces y sombras que no impiden el avance de la educación y la cultura. La sociedad moderna se empieza a construir a pesar de las desigualdades sociales, culturales y económicas que envuelven al país.

El desarrollo educativo, artístico, musical y cultural de Europa y por ende de España, es notorio. Las Instituciones, la Prensa y el mundo

de las Editoriales es prolijo. Se empieza a desplegar un amplio trabajo de divulgación del arte y de la cultura. Se traducen obras de autores extranjeros. Se viaja a otros países para conocer modelos educativos. Se investiga y se realizan Congresos a nivel internacional en los que se crea una nueva visión de la educación. Los Manuales que se editan, fundamentalmente en Madrid y Barcelona, se extienden a todas las provincias de España.

A pesar de las dificultades encontradas para investigar un siglo tan próximo en el tiempo pero tan mediatizado por los planteamientos socioculturales, políticos y económicos, podemos concluir que hemos encontrado suficientes datos para llenar de contenido nuestra hipótesis inicial. No obstante, se han abierto grandes horizontes y nuevas líneas de trabajo, válidas para futuras investigaciones que nos gustaría abordar en un futuro no muy lejano, tales como la recopilación de materiales escolares y práctica musical en la Provincia de Córdoba; Análisis musical de los cantos escolares y de la Música Popular en algunos centros educativos de España o el estudio comparativo de metodologías en la enseñanza de la Música dentro de nuestro país, líneas que hemos desestimado en el presente trabajo .

Ante el reto de elaborar las conclusiones a las que hemos llegado pasamos a enunciar y desarrollar cada una de ellas. Hemos de aclarar que al describirlas, se destaca siempre la enseñanza reglada de la Música y del Canto; lo relativo a la enseñanza particular de la Música se hace constar de forma diferenciada.

1. El sistema educativo que predomina en el siglo es el de la enseñanza *Mutua* o sistema *Simultáneo*, paradigma educativo que se adapta a la organización escolar de la época, dadas las circunstancias socioculturales de Europa, igual que en España. La Legislación española ordena el sistema educativo. En los inicios del siglo XIX se institucionaliza la enseñanza. A partir de 1850, se articula una enseñanza estructurada en grados y ciclos, más en consonancia con la escuela moderna que paulatinamente se abre paso en Europa aunque en España, predomina el tipo de Escuela Unitaria hasta bien avanzado el siglo. Se apuesta por una enseñanza graduada, cíclica, intuitiva, activa, que sirva para la vida. Los procedimientos y métodos que se emplean se encuadran en las corrientes racionalistas y sensoriales. El Método interrogativo, es la forma habitual de enseñanza en las primeras décadas del siglo. Los procedimientos sensoriales de

observación e intuición comienzan su andadura y se mantienen a lo largo del siglo. La enseñanza Elemental adquiere el valor de educación Popular, dado el amplio sector de la población española que debe atender en circunstancias socioculturales y económicas precarias.

A finales del siglo XIX se consolida la Teoría y Práctica pedagógica en Europa y en Estados Unidos, incorporando procesos educativos renovadores que gradualmente van dejando atrás las viejas estrategias; como consecuencia se produce un giro extraordinario en la educación. El campo artístico es uno de los más beneficiados puesto que también es de los menos atendidos. Mientras otras áreas de conocimiento venían posicionándose en primera línea de actualización en siglos anteriores, a la educación musical le corresponde su protagonismo en el período de entre siglos del XIX al XX. El Canto es obligatorio en las Escuelas de Párvulos y en el primer grado de las Elementales desde 1838. Con la Ley de Instrucción de Primera Enseñanza de 1868 queda garantizada su enseñanza en las Escuelas Elementales.

2. La enseñanza de la Música se sitúa dentro de los principios pedagógicos de la Teoría y Práctica de la educación. Los enfoques pedagógicos de los tres períodos señalados tienen un denominador común: en la práctica de la enseñanza de la Música y el Canto, el niño es el centro de atención, contemplado desde la perspectiva de su proceso de desarrollo cognitivo, motriz, afectivo y social. La Música tiene carácter integrador, desarrolla capacidades que abarcan los diferentes ámbitos y aporta un desarrollo de las capacidades estéticas y artísticas. Los procedimientos y métodos que se emplean para adquirir dichos instrumentos forman parte del saber cognitivo, sensorial y social, iniciándose de forma natural a través del Canto. Los niños cantan desde los primeros años de vida mediante procesos de imitación y de escucha, de igual manera que se aprende el lenguaje. La instrucción en esta área sirve para la vida, para adquirir una cultura general, para percibir la belleza y se dirige a todos a través de la educación no solo hacia los “bien dotados musicalmente”. A lo largo del siglo la pedagogía de Pestalozzi y Froebel siguen vigentes.

3. Los pedagogos y músicos españoles conocen las líneas pedagógicas del momento, los Sistemas de enseñanza, Planes de estudios y Programas de los países europeos. Se elaboran y adaptan nuevas líneas de trabajo y se traducen obras pedagógicas y musicales de autores extranjeros. En la segunda y tercera etapa del trabajo se aprecia un movimiento de intercambio cultural. Se organizan Cursos, Jornadas, visitas, viajes, exposiciones y Congresos; se conocen y divulgan los fondos bibliográficos de pedagogos y músicos tanto nacionales como europeos.

En España, se realiza un enfoque Teórico-Práctico y una metodología de la enseñanza de la Música y el Canto de forma similar a lo que se aplica en los países europeos, especialmente a partir de la legislación de 1898, actualizada en 1902. Francia e Italia, reaccionan también con nuevas metodologías, organizando diferentes modelos de Escuelas y Programas. Se modifican los Planes de estudios en los que se da un mayor protagonismo a la Música y el Canto. Una de las fuentes vivas es la tradición cultural de los pueblos y la difusión de su Música, de ahí que durante la segunda y tercera etapa se impulse en España la Música popular (Cantos regionales) al igual que se viene realizando en los países europeos. Paralelamente, la formación musical de los Maestros se va consolidando. Hasta 1853, la asignatura de Canto es de carácter voluntario en el examen para las oposiciones a Maestros de Párvulos. Con la reforma de Gamazo (Real decreto de 23 de septiembre de 1898) la enseñanza de la Música se introduce en las Escuelas Normales Superiores, ya establecida en las Elementales y en la Escuela Normal Central de Maestras desde 1881.

4. Existe documentación de materiales para la enseñanza de la Música (a nivel escolar y particular) en los que se aplican metodologías y procedimientos pedagógicos en uno de los períodos más fructíferos y renovadores para la educación. La evolución histórica que se produce en el campo de las ciencias, de las artes y del saber, y en el estudio de las raíces metodológicas que subyacen en el material documental, arrojan luz sobre antiguas y nuevas metodologías en la enseñanza de la música.

Los métodos y procedimientos que se emplean en este período pretenden transmitir y enseñar a los alumnos conceptos útiles y significativos adecuados a su capacidad madurativa, dentro del modelo de enseñanza propio del siglo. Al analizar el contenido de cada uno de

ellos hemos calibrado los aciertos e intuiciones que se han producido en cada momento, sabiendo que no todo lo que se practica responde a un planteamiento metodológico óptimo. Desde esta clave, llegamos a la conclusión de que los métodos intuitivos, sensoriales y mnemotécnicos añaden procedimientos nuevos y están en la base de las metodologías actuales; revisados desde la perspectiva del tiempo, podemos hablar de antecedentes que a su vez conectan con algunos enfoques metodológicos de la pedagogía musical (los denominados Métodos matrices), especialmente J. Dalcroze, en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX.

Situados en los objetivos y criterios metodológicos de la investigación, podemos afirmar que los documentos localizados contribuyen a reforzar el *valor integrador de la Música y el Canto* en la formación del niño e incorporan en su enseñanza *procedimientos y recursos* adecuados a sus capacidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales para aprender este arte de forma lúdica y placentera. La exposición de Métodos y autores que los desarrollan, muestran a la comunidad educativa las estrategias didácticas empleadas en este período de la historia, contribuyendo con ello a la mejora de la educación musical.

5. El planteamiento metodológico en la enseñanza de la Música y el Canto (con predominio de la enseñanza del Canto) ayudan a la comprensión de la Teoría y facilitan la práctica musical, respondiendo a las finalidades educativas. La propuesta metodológica de España coincide con la que se sigue en los países europeos: se sitúa en el sentido estético de los clásicos, educación de la voz (respiración y emisión), práctica a través del Canto, graduación de la enseñanza, presentación de los elementos técnicos de la Música en el 2º, 3º y 4º nivel de la enseñanza Elemental, y utilización de procedimientos y recursos sensoriales, intuitivos, motrices y lúdicos.

Los pedagogos y músicos coinciden en destacar la importancia de la Música y el Canto en la enseñanza de Párvulos y Elemental para iniciar a los niños en este bello arte, no para hacerlos especialistas ni instrumentistas como aparece recogido en la documentación; términos que nos evocan las finalidades educativas del Área de Artística en el Currículo actual. Se insiste en la necesidad de supeditar la teoría a la práctica, de ahí que la enseñanza del Canto sea la forma habitual de abordar la enseñanza de la Música. Hemos de añadir que los alumnos

con necesidades educativas especiales -sordomudos y ciegos-, reciben una educación esmerada en el Colegio Nacional de Madrid (grupo selecto dada la carencia de enseñanza sistemática de estos alumnos en el resto del país, exceptuando Barcelona). En esta escuela modelo (similar a las de Europa) se ponen en marcha los mejores métodos de enseñanza, también respecto a la enseñanza de la Música.

En las tres etapas del trabajo se aprecia el uso de metodologías diversas que conviven indistintamente dependiendo de la preparación del Maestro o Maestra y del tipo de escuela. Podríamos decir que no existen diferencias notables respecto a los enfoques metodológicos en cada una de ellas, perfilándose unas líneas más definidas en la segunda y tercera etapa. Describimos las características más destacadas de cada una, analizándolas también de forma comparativa.

Primera Etapa (1823-1858).

La *enseñanza reglada* de la Música en las primeras décadas del siglo va especialmente dirigida a las escuelas de Párvulos. La pedagogía de Montesinos (1840) se basa en los Métodos intuitivos de Froebel y la actividad principal se dirige hacia el Canto. Los elementos técnicos de la Música quedan relegados a la enseñanza Elemental. A través del Canto se desarrolla el gusto por la Música, el oído y la voz. El repertorio de las canciones infantiles está ligado a la actividad escolar: entrar y salir de clase, cambio de actividad, aprendizaje de conceptos matemáticos, ortográficos, etc., así como oraciones y normas de comportamiento hacia el maestro y la escuela. Se practica el Método intuitivo para el desarrollo del sentido auditivo; las lecciones de objetos del Dr. Mayo (cajas con diferentes materiales) sirven para apreciar las fuentes sonoras. Se emplean palabras vinculadas al movimiento: andar, correr, saltar y se recurren a los juegos y ejercicios gimnásticos de Froebel.

Sin embargo, parece que en otras escuelas de carácter Elemental (aunque carecemos de datos sobre su aplicación) se siguen procedimientos diferentes, centrados en el aprendizaje de la teoría de la Música. Constatamos en los Manuales de este período, la aplicación del Método *interrogativo*, método memorístico que favorece la comprensión de los elementos técnicos de la Música mediante el sistema de pregunta-respuesta. Sistema catequístico, en forma dialogada, que desde el estudio abordado, hemos constatado conlleva

un proceso de interacción amistoso con el profesor, favorece en el niño el gusto por el estudio, el espíritu indagador y el deseo de adquirir conocimientos. En este sistema se presenta el Método de Joaquín Sánchez de Madrid (1823) que aporta un procedimiento lúdico: juego de cartas, y posteriormente el Método de José Manuel Antequera (1848) manual de uso para los niños.

Juan de Castro (1856) se hace eco del Método de Canto de Wilhem, método de carácter *menotécnico-numérico* (proveniente de la escuela francesa) centrado en la enseñanza del Canto, que contribuye a desarrollar la capacidad auditiva y vocal de los niños. Los estudios sobre Higiene escolar, en boga en las escuelas europeas y también en España, los introduce este autor ofreciendo sus técnicas en la enseñanza del Canto.

Sobre la *enseñanza particular* de la Música, en los documentos de la Primera Etapa, recogemos orientaciones metodológicas y Métodos válidos para personas que desean iniciarse en la Música sin la ayuda de un profesor y otros dirigidos a alumnos de Conservatorio. Así el Método mnemotécnico: *La Geuneuphonía*, de Josef Joaquín de Virués y Spínola (1831), aporta un sistema mnemotécnico-numérico y visual para el aprendizaje de la Armonía y la Composición absolutamente innovador y revolucionario en su tiempo. Según el autor, lo pueden seguir alumnos sin conocimientos de Armonía. La propuesta del "Politonogamismo", les permite situarse en las diferentes tonalidades, escalas y reconocimiento de las *Tónicas*, mediante un simple examen visual; este sistema sin notación convencional, conduce al alumno hacia el análisis armónico y la composición musical.

El Método dialogado de Antonio Guijarro y Ripoll (1831) nos transporta al sistema interrogativo aunque realizado entre dos jóvenes: Lindoro y Dorina. La peculiaridad de esta obra se sitúa tanto en los destinatarios como en el aspecto metodológico: va dirigida para instrucción de los aficionados y utiliza el sistema mnemotécnico-numérico musical. La obra pedagógica de Hilarión Eslava es extensa. El *Método Completo de Solfeo* (1845) es un compendio de los principales elementos de la Música seguido por numerosas personas tanto en el Conservatorio como a nivel particular y escolar; en el programa de enseñanza que ofrece Francisco Ballesteros y Márquez en 1906, inserta las lecciones del primer año del Método de Eslava. Por último, los Métodos de Juan de Castro sobre *Canto* y *Simplificación del Solfeo* (1856 y 1857 respectivamente) están orientados hacia los alumnos de Canto y los que se inician en la lectura musical. Ambos Métodos, ofrecen orientaciones nuevas, más acordes con los avances de la ciencia.

Segunda Etapa (1858-1890).

El material documental manejado de esta etapa se duplica en número respecto a la primera. Los Manuales pedagógicos desarrollan y consolidan una Teoría y Práctica de la enseñanza reglada en consonancia con la renovación pedagógica que se produce en Europa de la que también participa España. La Música y el Canto es materia de enseñanza obligatoria en las escuelas de Párvulos y Elementales hacia el final del siglo, con orientaciones metodológicas específicas, Programas y Planes que se refleja en los diferentes modelos de Horario y tipos de escuela.

Los Métodos de enseñanza que se proponen los promueven pedagogos, maestros y músicos, al estilo de lo que se realiza en los países centroeuropeos. En esta etapa, destaca la figura de Pedro de Alcántara García Navarro, pedagogo cordobés, profesor de la Escuela Normal Central de Maestros y Maestras; Centros en los que imparte asignaturas de Pedagogía y Educación Estética. Conocedor de las líneas pedagógicas de Froebel y gran admirador de Montesino, impulsa la enseñanza de Párvulos y la educación Artística en la enseñanza Elemental. La publicación de Manuales (nueve tomos sobre la Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza) es una muestra de ello. Otras figuras como Mariano Carderera, la saga de los Ballesteros, Eugenio Bartolomé y Mingo, Santiago Arnal y Pedro Arnó, constituyen (entre otros) el grupo de pedagogos, profesores, maestros en ejercicio y músicos, empeñados en mejorar la educación y la enseñanza de la Música. En este período, La Institución Libre de Enseñanza juega un papel primordial para hacer avanzar la educación, configurando un nuevo modelo de escuela.

En la enseñanza de la Música, de nuevo conviven diferentes enfoques metodológicos, pero sin duda, predominan los métodos *sensoriales* por la influencia de estas destacadas figuras. La propuesta educativa de Pedro de Alcántara García Navarro (basada en el Método de Froebel) se trabaja tardíamente en España: 1874 y 1876, fechas en las que rescata sus principios y aplicaciones en la enseñanza de Párvulos y Elemental. La metodología que se aplica es sensorial, lúdica y motriz. Se potencia la educación de los sentidos, el juego y el movimiento, realizados a través del Canto, desarrollando con ello la capacidad artística natural del niño. Los elementos técnicos del lenguaje musical quedan supeditados a la expresión del canto como único y especial instrumento escolar.

La Música se integra en la escuela como materia de enseñanza Artística recibiendo el nombre de *Música y Canto*. Los procedimientos son de

carácter sensorial, lúdicos y psicomotrices con actividades que implican escuchas sonoras de las cualidades del sonido, movimientos ligados al ritmo de las canciones y juegos que integran movimiento y Música. Se propone un aprendizaje vital, ausente de rutina que cultiva la “imaginación”, el gusto, el sentimiento de lo bello y abarque a toda la persona, es decir “integral y completa”.

Junto a ello, conviven Métodos *tradicionales* basados en la repetición memorística de las canciones y centrados en la Teoría de la Música, carente de apoyos sensoriales o simbólicos, lo que conlleva dificultad para aprender un lenguaje tan complejo. El enfoque de los diferentes Programas, Horarios y cantos escolares dan muestra de ello.

Los Métodos *mnemotécnicos* de las escuelas francesas siguen llegando a España. El Método de Amand Chevé es una propuesta de trabajo para las escuelas Elementales de Francia que se conoce en España; los pedagogos se inclinan por el sistema modal de Chevé, más apropiado como procedimiento escolar, según señala Francisco Ballesteros y Márquez. Se trata de un Método de Música Vocal Teórico-Práctico, basado en los Métodos de Galin, Aimé París y Chevé, en el que se emplea el sistema mnemotécnico-numérico (de símbolos no convencionales) y el sistema verbal (“ta-tes”) trabajado también en el siglo XVIII. Dicho sistema contribuye al desarrollo del oído y a la adquisición de destrezas rítmico-musicales.

El avance progresivo que se produce en la educación y en la enseñanza de la Música se constata en la formación de los Maestros y en la educación de la mujer. Las Instituciones en las que se imparte Música significan una oferta válida para una materia que empieza a abrirse camino.

La *enseñanza particular* de la Música en esta etapa, va dejando paso a los Centros específicos: los Conservatorios que por estos años se van consolidando. Los Manuales y Tratados recogidos en este período no aportan datos significativos aunque contribuyen al desarrollo pedagógico de la enseñanza de la Música, especialmente para la formación musical de la mujer que cuenta con menos oportunidades.

Tercera Etapa (1890-1932).

La expansión que se produce en la educación afecta de modo especial a España. Las líneas educativas de este período se recogen en Manuales, Tratados y de forma muy particular, en medios de divulgación más ágiles: las Revistas. La *Revista de Pedagogía* comienza su andadura en

1922 bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga donde se vierten las principales innovaciones educativas que circulan por Europa y América. Junto a ello, la creación en España de la Junta de Ampliación de Estudios en 1907, iniciativa de carácter científico y pedagógico, aporta grandes beneficios al campo de la educación y de la Música. Los profesores-músicos españoles, como Rafael Benedito y Joan Llongueres, viajan a Ginebra para conocer el Método J. Dalcroze, implantándolo en España a su vuelta. La enseñanza rítmica que ya tenía su antecedente en la pedagogía Froebel, alcanza su plenitud en un Método que establece sus propios principios y metodología en estos años. Con la llegada de las nuevas líneas pedagógicas centroeuropeas, se van reforzando los Métodos de pedagogía Musical matrices.

En los pedagogos españoles encontramos antecedentes del Método J. Dalcroze, *Rítmica o Solfeo corporal*, una propuesta de educación musical realizada a través del movimiento corporal que parte del ritmo natural: marchas, carreras y saltos, estableciendo su correlación con el lenguaje musical. En dicho Método se trabaja el sentido rítmico a través de la palabra, onomatopeyas y canciones relacionadas siempre con el movimiento, líneas también llevadas a cabo por Orff. En la propuesta de juegos sensoriales auditivos, melódicos y rítmico-melódicos (realizados mediante fonemas, gestos manuales o dactilorrítmia) encontramos las líneas metodológicas de Kodály, Willems y Martenot.

Todas ellas tienen un denominador común: el canto y las canciones son los elementos principales a través de los cuales se llega al conocimiento de la Música. El lenguaje musical se trabaja de forma comprensiva, progresiva y vivencial. Los Juegos, el Movimiento y las Canciones infantiles y populares forman parte del contenido musical, alcanzando así un aprendizaje expresivo de la música; propuestas que en mayor o menor proporción se encuentran reflejadas en los documentos antiguos analizados.

La dimensión *afectivo-social, el planteamiento estético y cultural* de la Música, sugerida en los clásicos, se plasma en los métodos de este siglo; desde estas coordenadas se potencia la cooperación, el bien, la belleza, la felicidad y el orden social en cuanto manifestación del sentir de la persona y de los pueblos. La vuelta a la canción popular y el aspecto terapéutico de la Música comienzan su expansión en este período.

La *enseñanza particular* de la Música de esta etapa queda sin reflejar puesto que los Conservatorios inician una enseñanza con Métodos ya experimentados sin apostar por nuevos ensayos pedagógicos.

El *análisis comparativo* que realizamos sobre los aspectos metodológicos encontrados en las fuentes documentales es el siguiente. El Canto es siempre la actividad eje en torno a la cual se aprende Música o se desarrolla la voz y el gusto por la Música. En el primer período, se produce un descubrimiento de los Métodos sensoriales y mnemotécnicos que permanecen en la segunda etapa, alcanzando una praxis considerable las actividades motrices y lúdicas por la influencia del Método de Froebel en las escuelas de Párvulos. En la segunda y tercera etapa, los cantos populares comienzan a ser una práctica habitual, dados los referentes metodológicos de Wilhem. La panorámica pedagógico-didáctica que describen Benedito y Llongueres, amplía el horizonte. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las canciones no sólo se limita (como en la primera etapa) a la entrada, salida de clase o cambio de actividad; en esta etapa los procedimientos lúdicos se unen a la palabra (onomatopeyas), gestos, empleo de recursos materiales y cantos acompañados de danzas; elementos también subrayados por Pedro de Alcántara García Navarro.

En síntesis, hitos metodológicos que nos conducen a la localización de antecedentes y a nuevas propuestas educativas de la Música en consonancia con las que se empiezan a desarrollar en los Métodos matrices de principios del siglo XX.

6. Los aspectos organizativos escolares de la materia: programas, horarios, y materiales de enseñanza (cantos escolares) reflejados en los documentos, ofrecen una visión de la realidad educativa española que se va consolidando a lo largo de los años.

Los materiales de enseñanza constituyen un aspecto tan esencial en la investigación que se tratará independientemente en el siguiente apartado.

La legislación vigente ordena el sistema de enseñanza permitiendo un amplio margen en su aplicación. Reiteradamente se produce un fenómeno habitual: la mirada hacia lo que se planifica y realiza en el resto de los países europeos; en cada una de las etapas del trabajo se constata dicho planteamiento. No podemos obviar la situación escolar de este siglo: masificación, asistencia no obligatoria pero sí gratuita, carencia de centros, de espacios adecuados y preparación de los maestros; elementos que condicionan los aspectos

que aquí destacamos. La ausencia de un estudio cuantitativo nos impide realizar una valoración cuantificada; valoración que realizamos de forma cualitativa tal y como hemos trazado en la metodología de nuestra investigación.

En las primeras décadas del siglo XIX hasta los años 50, se constata un tratamiento cuidado de esta materia, especialmente en las escuelas de Párvulos; no olvidemos que la Escuela Normal de Virio y Montesino (como se denomina posteriormente) para la formación de los Maestros de Párvulos, fue modelo en cuanto a la práctica de los métodos de enseñanza intuitiva de Froebel. Los pedagogos que beben en dichas fuentes, ofrecen un planteamiento similar. Según señalan Joaquín Avendaño y Mariano Carderera, se practica el Canto durante media hora cada día.

A partir de la segunda década del siglo, se produce una situación compleja (difícil de determinar) dada la posibilidad legal que permite a cada Maestro y escuela elaborar su propio Plan de enseñanza y organización horaria como acontece en Europa, amén de las circunstancias que condicionan la estructura educativa de este período. La intrincada organización de las escuelas Unitarias y Graduadas no llega a resolverse totalmente hasta la Legislación de 1898, ratificada en 1910 y 1911. Se tienen en cuenta los avances de la ciencia y se aplican criterios psicopedagógicos. En unos programas aparece la Música y/o Canto como materia obligatoria, mientras en otros es sólo facultativa. Se perfilan propuestas de Programas y Horarios que responden a los diferentes enfoques metodológicos: los de carácter intuitivo y sensorial (procedentes del Método Froebel) y los tradicionales (de carácter más técnico) centrados en la Teoría de la Música y práctica solfística. En la tercera etapa, se mantienen los mismos criterios (cada profesor y escuela establece su Plan de trabajo y Horario) dando un paso más en cuanto a homogenización de la enseñanza: se apuesta por el modelo de escuela Graduada. Se ofrecen distintos agrupamientos de los alumnos en función del nivel de aprendizaje (además de incluir el criterio de la edad): grupos de alumnos (inferiores a cincuenta) en horarios de mañana y de tarde, graduación de la enseñanza, ofreciendo las materias en diferentes horas y propuesta de asistencia alternada. No cabe duda que el criterio de flexibilidad organizativa es consecuencia de una práctica plural y compleja.

Junto a ello, los estudios sobre la fatiga física y psíquica del niño en el entorno escolar llevan a una revisión de los períodos de descanso entre materias y la conveniencia de intercalar los recreos en las clases de la mañana; se recomienda pasar al horario de la tarde las materias que producen menor grado de fatiga, entre las que se encuentra el Canto. Respecto a la duración de las clases se acepta el criterio de los higienistas: media hora para la escuela de Párvulos y Primer Grado de la Elemental, y de cuarenta y cinco minutos para el resto de los grados.

En el estudio realizado en las diferentes etapas se aprecia un avance respecto a los Programas de Música y Canto. El contenido de la materia aparece más detallado en la segunda y tercera etapa pero no se ve suficientemente reflejada una metodología globalizada, acorde con los planteamientos pedagógicos. Por un lado va la educación sensorial (educación de los sentidos) y por otro, la práctica vocal que sí camina en paralelo con el conocimiento musical. De nuevo se constata el amplio margen entre deseo y realidad.

7. Los Cantos escolares y el repertorio de canciones que se ofrecen en el sistema educativo español del período señalado, también nos permiten hacer un análisis estructural de la Música que nos sitúa en el qué y el cómo de la enseñanza. La actividad del canto es una realidad que permanece a lo largo del siglo. La canción popular es una de las grandes metas y una constante en las tres etapas. El referente de la metodología Wilhem (como impulso de la educación musical a las clases populares a través del canto) se intenta imitar en toda Europa resonando también en España. Las masas corales de Anselmo Clavé (1850) son una prueba de ello. El estilo de los cantos, el repertorio y el tratamiento metodológico es similar en cada una de las etapas del trabajo, avanzando cualitativamente en la segunda y tercera etapa.

La función pedagógica de los cantos en la escuela de Párvulos en la primera etapa es deficitaria ya que se limita a una actividad para entrar o salir de clase y cambiar de materia; sin embargo también dispone de carga horaria como ya se ha indicado, dedicación nada despreciable si tenemos en cuenta la legislación actual del Sistema educativo. Realizado el análisis musical de los cantos que aporta Montesino, podemos concluir que las canciones infantiles se convierten en uno de los principales medios de educación y contribuyen al desarrollo de las capacidades humanas y musicales: proporcionan

placer a los niños, desarrollan los afectos, ejercitan los órganos de la voz y del oído, promueven el gusto por la Música y ayudan a conservar el acervo popular.

El estilo de los cantos que anexiona Montesino, compuestos por José Bonilla (profesor de la Escuela Normal de Párvulos) y Mariano Ledesma (maestro en ejercicio) responde a las características del momento. El repertorio de canciones sirve para el aprendizaje de diversos contenidos: gramaticales -abecedario, letras directas e inversas-; matemáticos -tabla de sumar y de multiplicar-; valoración de lo que aporta la escuela, el hogar familiar, sentido de la amistad, oraciones religiosas y conceptos sobre la naturaleza. Musicalmente son de carácter alegre y vivo: Allegro, Allegretto, Allegro expresivo, y otras (sólo tres): Andante y Andantino. Ritmos binarios, ternarios, cuaternarios y de subdivisión binaria, predominando el 3/4 y 3/8. Ámbitos muy amplios cuyos sonidos se mueven generalmente en los registros agudos. La línea melódica de las canciones no es especialmente pegadiza, dados los parámetros pedagógicos que manejamos en la actualidad aunque los elementos rítmicos y características armónicas son adecuados.

En la segunda etapa, continúa el Canto en las escuelas de Párvulos; Pedro de Alcántara García Navarro impulsa un estilo y metodología renovadores. Al no ser un especialista en la materia, no aporta repertorios pero sí señala características pedagógicas en línea con la metodología Froebel: cantos para ritmar los juegos, acompañar las marchas; sencillos, variados y alegres cuyos textos contengan ideas (del currículo infantil), expresen sentimientos y tengan aplicación para la vida.

Características similares, las recoge el mismo autor para la enseñanza Elemental aunque él, como otros autores, lamentan el estado en el que se encuentra la enseñanza musical en España. A pesar de todo, los pedagogos y músicos comienzan a trabajar juntos para elaborar repertorios adecuados a las características psicopedagógicas de los niños de estas edades.

En las últimas décadas y primeras del siglo, se incrementan las composiciones escolares y se recupera el valor de la canción popular. Pedro Arnó, profesor de Música en la Escuela Normal Superior de Barcelona, publica *Cantos Escolares para las Escuelas Elementales y de*

Párvulos, material escolar que se aprueba por R.O. en diciembre de 1894. Alfonso Xancó, ex director de la Banda Municipal de Música de Manlleu y Ribadesella (Asturias) edita también *El Canto en las Escuelas*. Maestros, maestras y directores de Colegios, especialmente en Madrid, ofrecen en sus Programas repertorios de canciones populares. El estilo y características de estos cantos vuelve a ser similar: canciones para entrar y salir de clase, aprendizaje de contenidos, oraciones y *canciones rítmicas*. De nuevo las características musicales se repiten: canciones de carácter alegre, ritmos y melodías sencillas y expresivas, vinculadas siempre al texto. A partir de Joan Llongueres y Rafael Benedito, los repertorios infantiles que proponen nos sitúan en el nuevo horizonte pedagógico de los métodos activos centroeuropeos: Método Dalcroze y Orff, encontrando en ellos un claro antecedente de dichas metodologías. Las canciones constituyen la base de la educación musical y el nexo entre la teoría y la práctica. Canciones interpretadas de forma natural y sencilla, en consonancia con el carácter del texto y de la melodía; se juega con el ritmo de las palabras, se representan con gestos y movimientos, constituyendo en sí juegos musicales como se presenta reiteradamente a lo largo de la investigación.

La *canción popular* sigue formando parte del repertorio escolar en las dos últimas etapas. Los juegos de corro que se reflejan en una Lámina de 1865, muestra la evidencia de repertorios tradicionales, referencia constante en los autores revisados. Pedro Arnó, Rafael Olivares, Francisco Ballesteros y Márquez (relación de canciones populares para las prácticas de enseñanza de los maestros), Matilde del Real y Mijares, José Xandri Pich, Ángel Llorca (como maestros y maestras en ejercicio), y especialmente, Rafael Benedito (colección de canciones populares), ofrecen un extenso panorama que revalida nuestro planteamiento educativo. Las críticas injustificadas que ha recibido Rafael Benedito, al estar vinculado a la Sección Femenina en los años de la posguerra española, no desmerecen nuestro reconocimiento.

8. Finalmente, cerramos el capítulo de las conclusiones analizando la *realidad artística de Córdoba* como reflejo de cuanto acontece en España. En esta ciudad, se vislumbra un desarrollo similar al que se añade su extenso patrimonio histórico-cultural. En medio de una situación económica precaria, la burguesía andaluza, y consecuentemente cordobesa, de mediados del siglo XIX, contribuye a

la modificación de las costumbres y al progreso económico y cultural. Sin embargo, a pesar de que las corrientes Románticas y Realistas proporcionan un mayor interés por el folklore y los estudios más localistas, el pueblo se mantiene alejado de la cultura y del saber sin llegar a ser consciente de su identidad andaluza. En los años finiseculares, proliferan las reuniones literarias y las veladas literario-musicales en las que se oía Música. La modalidad de los "*Juegos Florales*", organizadas en 1850 por Valdelomar, crea un amplio movimiento cultural y literario. Los *cantos cordobeses* de Ángel Avilés también son prueba de ello. La década de 1920 a 1930 es una de las más brillantes para la vida cultural y artística de la ciudad. La Prensa local da cuenta de lo que se lleva a cabo en la ciudad.

Sin embargo, el ambiente educativo es deficiente, especialmente para las clases populares. El alto índice de analfabetismo lleva a las Instituciones y especialmente a la Iglesia a proponer alternativas según permite la Legislación. Con la Ley de Instrucción Pública de 1835 se contempla que la Música forme parte de las escuelas de Párvulos y en los primeros grados de las Elementales. Según la documentación manejada, la ciudad de Córdoba cuenta con centros de iniciativa privada, Asociaciones y Patronatos en los que se enseña Música aunque no hemos podido comprobar la descripción o el desarrollo de Programas, Metodologías y Procedimientos de enseñanza. En las fuentes de la Dra. M^a Dolores Pérez Marín se dice que se *sigue el método intuitivo teórico práctico con base cíclica en la materia de Música*. En el siglo XVI, existen las RR. EE. Pías de la Inmaculada Concepción, la fundación de la Casa de Doncellas pobres (Santa Victoria) y el Colegio Santa María de Gracia (Padres Trinitarios) que desaparece en 1836. En 1865 Córdoba cuenta con dos escuelas privadas para la educación de "señoritas": el Colegio Santa Victoria, sobre el que tenemos datos que se impartía enseñanza de Música, y el Ángel de la Guarda, del que carecemos de información.

La figura de uno de los pedagogos que más incide en el avance de la educación y de la enseñanza artística-Música, dentro y fuera de nuestras fronteras a partir de la segunda mitad del siglo, es el cordobés Pedro de Alcántara García Navarro. Profesor de Pedagogía y Estética en las Escuelas Centrales de Maestros y Maestras y autor de numerosísimas obras, constituye un referente para la pedagogía del momento, estableciendo Métodos de enseñanza intuitivos, desde la

pedagogía de Froebel, en los que propone una enseñanza de la Música y el Canto a través del juego y del movimiento.

Las Instituciones, también contribuyen a la formación musical del pueblo y de la burguesía, especialmente a mediados del siglo. En el primer tercio del siglo se inicia la Sociedad Lírico Dramática, dirigida especialmente a las clases acomodadas. La formación musical del pueblo llega de la mano de la Banda Municipal, creada en 1856, la Escuela Provincial de Bellas Artes en 1866 y la Sociedad de Amigos del País –Sección de Damas-, la Sección de Música de la Escuela Provincial de Bellas Artes, entre cuyos objetivos se señala la instrucción musical a niños pobres de los centros de beneficencia. Con la creación del Centro Filarmónico, en 1876, y del Conservatorio de Córdoba, en 1885, se amplía y consolida la oferta musical.

Antonio Jaén Morente, representante de la Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba y profesor de la Escuela Normal de la ciudad, analiza la realidad musical, describiendo su trayectoria histórica y en torno a la Música popular, en la que señala los núcleos donde se producen los aires populares y las características principales.

La realidad artística de Córdoba, reflejada en la documentación de materiales para la enseñanza de la Música, es minúscula respecto a la que se describe en la totalidad del país. Sin embargo, hemos querido recoger en esta parcela, algunos apuntes y pinceladas que corroboran la tesis general.

En síntesis, en el arco histórico descrito, hemos localizado documentos, materiales y autores en los que se recogen métodos y procedimientos nuevos protagonizando un cambio de gran trascendencia para la enseñanza musical. En las fuentes analizadas se hacen subrayados significativos a los distintos modelos de enseñanza de la música que se perfilan entre 1823 y 1930, en un contexto sociocultural, político y educativo complejo.

La personalidad y riqueza de los músicos y pedagogos españoles y especialmente andaluces, han aportado enfoques pedagógicos que constituyen hitos en la pedagogía musical española. Ellos son eslabones de una cadena que han dado continuidad a la enseñanza de la Música,

conectando a su vez con los músicos-pedagogos europeos de principios del siglo XX, sobre cuyas bases se asienta la pedagogía musical actual.

Las conexiones existentes nos hablan de antecedentes y de la construcción de la memoria histórica educativo-musical en la que se perfila una enseñanza de la Música y el Canto integradora, según los criterios metodológicos establecidos en la investigación, confrontada siempre con las fuentes documentales.

18. BIBLIOGRAFÍA

El capítulo de la Bibliografía tiene dos partes diferenciadas que queremos destacar incluso en la presentación. Dado el carácter histórico de la investigación, se quiere hacer constar la relevancia de las fuentes documentales -los libros antiguos-, que constituyen la base de la investigación. De este modo, en la *primera parte*, se presenta la relación bibliografía documental: Métodos, Tratados, Manuales, Materiales de enseñanza y Revistas, destacando el criterio cronológico, divididos a su vez por etapas, para mantener la estructura de la investigación. De este modo, aparece en primer lugar el año de edición, seguido de los datos normalizados: autor, título, edición y ciudad de la publicación.

El criterio elegido nos permite mostrar con más claridad la secuencia cronológica de los documentos antiguos –siempre que lo ha permitido la organización interna de la investigación-, poniendo de relieve el año de la edición que hemos manejado, lo que evidencia la veracidad de los datos. Dicho criterio nos ha llevado a desestimar la presentación bibliográfica siguiendo el orden alfabético y tratamiento usual.

A la relación bibliográfica documental, le sigue una breve reseña comentada sobre los datos más relevantes de la obra y del autor, indicando finalmente dónde se ha localizado y la indicación numérica del Apéndice Documental –en función del lugar que ocupa en el corpus de la investigación-. Hemos preferido presentar integradamente los documentos antiguos (relativos a la educación y a la enseñanza de la Música) porque queremos realzar el criterio cronológico sobre el campo específico. Sin embargo, a lo largo de la estructura de la investigación se aprecia con claridad la primacía del aspecto educativo musical sobre la enseñanza general.

En la *segunda parte*, se presenta la bibliografía general, indicando los datos de forma convencional. Dichas fuentes bibliográficas han contribuido a la estructura del marco teórico de la investigación, proporcionando la información y el contraste necesario acerca de las teorías actuales sobre las que se articula el tema objeto de nuestra investigación. El carácter sociocultural, educativo y pedagógico de la enseñanza de la Música, contemplada desde la perspectiva histórica en

la que se enmarca la investigación, nos ha llevado a indagar sobre la diversidad de fuentes bibliográficas presentadas.

**18.1. Relación de documentos antiguos base de la Investigación:
(1823-1932)**

(Los documentos que están fuera del período estudiado, se citan igualmente por requerimiento de la coherencia interna del texto, separándolos mediante una línea).

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO Y ARTÍSTICO

- 1858 REGLAMENTO DE LA ACADEMIA DE MÚSICA MUNICIPAL, Imprenta y Litografía de D. Fausto García Tena, Córdoba.

Documento en el que se regula la constitución de la Banda de Música. Uno de los objetivos fundamentales es proporcionar formación musical a los jóvenes, especialmente a los que tienen necesidades económicas. En 1897, se vuelve a reorganizar la Banda Municipal de Música redactándose de nuevo el Reglamento correspondiente. Localizado en el Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N° 3)

- 1879 INSTALACIÓN DE LA JUNTA DE DAMAS, Boletín de la Sociedad Económica de Amigos del País de Córdoba, Tomo 3º, Imprenta, Librería y Litografía del Diario de Córdoba.

Documento del Boletín de la Sociedad en el que se comunica la constitución e instalación de la Junta de Damas. Localizado en el Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N° 2)

- 1886 AYUNTAMIENTO DE CÓRDOBA, Acta Capitular, Sesión de 29 de Marzo, Sig. L-4892 (sin foliar).

En la que se establece un convenio entre el Ayuntamiento de Córdoba y el Cabildo Ecco. para donar una cantidad de dinero como apoyo a la realización de los oficios de Semana Santa. Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N° 1)

- 1890 AYUNTAMIENTO DE CÓRDOBA, Acta Capitular, Sesión de 26 de Marzo, Sig. L-423, (p. 377 vuelto y 378 recto).

En dicha sesión se refrenda la ayuda económica que el Ayuntamiento de Córdoba dona al Cabildo Ecco. de 1886 para sufragar los gastos de los oficios religiosos de Semana Santa.

Localizado en el Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N^o 1)

1898 AVILÉS, Ángel. *Cantares Cordobeses*, Sucesores de Rivadeneyra, Madrid.

Pequeño manual en el que se recoge el espíritu artístico de la ciudad de Córdoba con poemas y cantares de distintos autores, del que destacamos la figura de Ángel Avilés.

Localizado en el Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N^o 4)

1922 JAÉN MORENTE, Antonio. *El problema artístico de la Ciudad de Córdoba*. Imprenta Moderna, Córdoba.

Breve publicación que recoge una Conferencia sobre la situación artística de Córdoba, pronunciada en el Círculo mercantil, a iniciativa de la Junta de Defensa y Progreso de la ciudad. El autor expresa su deseo de mejorar todos y cada uno de los estamentos, lugares y acontecimientos culturales y artísticos (entre los que destaca la Música) que se producen en la ciudad. En 1935 amplía el estudio artístico de la ciudad en su obra: *Historia de Córdoba*.

Biblioteca particular de Dña. Dolores Otero. (A. D. N^o 5)

1935 JAÉN MORENTE, Antonio. *Historia de Córdoba*, Sucesores de Rivadeneyra, Madrid.

Profesor de la Escuela Normal de Córdoba, conocedor y amante del arte cordobés, dedica su obra a la Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba. Presenta los personajes ilustres cordobeses a través de la historia y dedica un apartado a la Música en la que describe la música popular de Córdoba y Provincia.

Localizado en el Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba. Libro donado a la Biblioteca de la Escuela Normal de Maestros de Córdoba en 1926. (A. D. N^o 6)

PRIMERA ETAPA (1823-1858):DESCUBRIMIENTO

- 1823 SÁNCHEZ DE MADRID, Joaquín. *Juegos Músicos ó Método de Enseñanza Mutua para aprender la Ciencia Música en la Parte Teórica*, dividida en dos partes. Parte Primera, Imprenta de la Sincera Unión del Ciudadano Maza, Cádiz.

Manual en pequeño formato para manejo de los niños, en el que el autor presenta el contenido del lenguaje musical en forma de juego, plasmado en una serie de cartas y reglas, a partir del Método interrogativo. Está dividida en dos partes; esta obra corresponde a la primera. Según Palau no se sabe si existe la segunda parte. Existe un solo ejemplar.

Localizado en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. (A. D. N° 17)

- 1831 DE VIRUÉS y SPÍNOLA, Josef Joaquín. *La Geneuphonía, ó Generacion de la Bien-Sonancia Música*, Imprenta Real, Madrid.

Libro sobre Armonía, Contrapunto y Composición musical para alumnos del Conservatorio, dedicado a S. M. la Reina Dña. María Cristina de Borbón. La metodología empleada en la presentación del contenido (sistema mnemotécnico mediante números y símbolos), un tanto jocosa y desenfadada, desestabiliza a sus contemporáneos calificándola de “extravagante”.

Localizado en la Biblioteca Nacional de Madrid. (A. D. N° 21)

- 1831 GUIJARRO y RIPOLL, Antonio. *Principios de Armonía y Modulación, dispuestos en doce Lecciones para instrucción de los aficionados que tengan conocimiento de las notas y de su valor*, con un breve diccionario de música á continuacion para la mas facil inteligencia, Oficina de Manuel Lopez, Valencia.

Tratado de Armonía que por sus características pedagógicas, al estar dirigido a aficionados o personas que se inician, se puede considerar como un método de enseñanza particular de Música. El estilo narrativo, dentro del Método interrogativo propio de la época, también le aportan un valor educativo.

Localizado en la Biblioteca del Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco” de Córdoba. (A. D. N° 22)

- 1839 BOCQUILLON WILHEM, Guillaume-Luis. *Método de B. Wilhem*, (4ª edic.), E. Duverger, París.

Guía completa de instrucción en la enseñanza Elemental relativo a la Lectura musical y Canto mediante el Método Wilhem. Se adopta para dar respuesta a la Ley de 1836 francesa en la que se implanta la enseñanza popular del Canto y el Programa general de los estudios musicales.

- 1848 ANTEQUERA, José Manuel. *Biblioteca Completa de la Infancia, ó sea Colección de tratados elementales escritos espresamente para la enseñanza de los niños*, Imprenta de la Ilustración, Madrid.

Compendio de Bellas Artes en pequeño formato para uso de los niños. El autor presenta las nociones elementales de las diferentes artes: *Música, Dibujo, Pintura, Escultura y Arquitectura* con parte de teoría y de práctica, escrito según el Método interrogativo (pregunta-respuesta). Anexiona una serie de láminas para ilustrar el contenido. Localizado en el Instituto Séneca de Córdoba. (A. D. N^o 18)

- 1850 MONTESINO, Pablo. *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos*, (2^a edic.), Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid.

Es el primer Manual para Maestros de España y un referente pedagógico a lo largo del siglo, cuya primera edición data de 1840. En dicho Manual el autor recoge los aspectos fundamentales de la Teoría y Práctica de la enseñanza según el Método de Froebel. Incluye partituras de canciones infantiles de los Jardines de la Infancia. Localizado en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de Madrid. (A. D. N^o 12)

- 1852 AVENDAÑO, Joaquín y CARDERERA, Mariano. *Curso Elemental de Pedagogía*, (2^a edic.), Imprenta de A. Vicente, Madrid.

Obra dirigida a los alumnos de las Escuelas Normales en la que presentan los aspectos pedagógicos fundamentales, necesarios para el futuro maestro. La segunda edición manejada, tiene e la portada una notación manuscrita sin fechar en la que dice: "Los estudios para profesores. Ley art.: 68". El contenido del Manual aborda los Planes de estudio de las Escuelas Normales, Teoría y Métodos de enseñanza de las Escuelas Graduadas y de Párvulos; contenidos y materias de dichas escuelas en los que se hace referencia a las *enseñanzas artísticas-Música y Canto*.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 7)

En la edición se incluye la publicación de dos Manuales de autores extranjeros, traducidos por Francisco Merino Ballesteros: *El Maestro de Primeras Letras* (1851). (A. D. Nº 14)

Principios de Enseñanza ó Manual de Escuela Normal (1853), versión española de Henry Dunn. (A. D. Nº 15)

- 1853 GERANDO, M. *Curso Normal para Maestros de Primeras Letras, ó Preceptos de Educacion Física, Moral é Intelectual, con aplicacion á las Escuelas de Primera Enseñanza*, versión española de la 3ª edic. francesa arreglada y anotada por Francisco Merino Ballesteros, Imprenta de la Biblioteca Económica de Educación y Enseñanza, Madrid.

Manual para Maestros traducido y con notas del traductor sobre la obra del barón de Gerando, que recoge las lecciones orales de pedagogía impartidas en la Escuela Normal de París, sobre los métodos más avanzados. En el apartado de la educación de los sentidos desarrolla la materia de Música, su función educativa y los métodos que se aplican en Francia –Wilhem- y los ejercicios de Canto a través del sistema de enseñanza mutua. Materia que en España no es obligatoria pero se plantea su conveniencia.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 16)

- 1855 GIL DE ZÁRATE, Antonio. *De la Instruccion Pública en España*, Tomo I, II y III, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, Madrid.

Magnífico compendio documental en el que el autor va entrelazando los aspectos legislativos con los de la enseñanza. El Volumen I, trata sobre los Planes de estudios de la enseñanza pública, evolución histórica desde 1771 y sobre las Escuelas Normales, analizando la situación de la instrucción en España. Hace referencia a las leyes que rigen las Academias donde se cursan los estudios de Bellas Artes y Conservatorios de Artes. En el segundo volumen aborda el estudio de la enseñanza Secundaria y Universitaria. En el tercero, revisa la enseñanza Superior.

Localizados en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (AA. DD. Nº 10 y 11)

- 1855 CARDERERA, Mariano. *Diccionario de Educacion y Métodos de Enseñanza*, Tomo II, Imprenta de A. Vicente, Madrid.

- 1856 CARDERERA, Mariano. *Diccionario de Educacion y Métodos de Enseñanza*, Tomo III, Imprenta de A. Vicente, Madrid.

Obra pedagógica cúlmen de Mariano Carderera para formación y consulta del profesorado. En los Diccionarios, formados por tres tomos, se encuentran todos los términos relativos a la educación y la enseñanza siendo un referente para la pedagogía del momento. Sólo hemos manejado el II y III para consultar los términos relativos a Educación, Enseñanza, Juego, Métodos y Música.

Localizados en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (AA. DD. N^o 8 y 9)

- 1856 SEGOND, Loius Auguste. *Higiene del Cantante. Influencia del canto sobre la economía animal. Causas principales de la debilitación de la voz y del desarrollo de varias enfermedades en los cantantes. Medios para precaver dichas enfermedades*, Traducida al castellano, anotada y aumentada por Juan de Castro, Imprenta de Don Pedro Montero, Madrid.

Obra de Loius Segond (Doctor en Medicina por la Universidad de París) que Juan de Castro traduce del francés, aportando los estudios médico-científicos más recientes sobre el Canto, técnica vocal de los cantantes, condiciones físicas de la voz o higiene y canto escolar, tema que destacamos. Desde su conocimiento de la realidad escolar, Juan de Castro apuesta por una enseñanza del Canto de calidad, orientando a los maestros con metodologías específicas, entre las que señala el Método de Wilhem.

Localizado en la Biblioteca Nacional de Madrid. (A. D. N^o 19)

- 1856 DE CASTRO, Juan. *Nuevo Método de Canto, Teórico y Práctico*; dividido en dos secciones, Carrafa, Madrid.

El nuevo Método de Canto que ofrece el autor, presenta los contenidos más actuales sobre técnica vocal, no sólo para los que se inician en el canto sino para todas aquellas personas que quieren mejorar la impostación de la voz, e incluso para los instrumentistas de viento que necesitan manejar con precisión las técnicas de respiración tan ligadas al canto. El Método se divide en dos secciones para los ejercicios prácticos; los contenidos teóricos se presentan de forma gradual.

Localizado en la Biblioteca Nacional de Madrid. (A. D. N^o 25)

- 1857 DE CASTRO, Juan. *Nuevo Método de Transposicion Musical ó Simplificacion del Solfeo en lo que concierne á la lectura y á la entonacion*, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, Madrid.

El autor aporta un nuevo Método de enseñanza de la Música orientado al Solfeo: lectura y entonación, que consiste en la presentación simplificada de la notación musical a través del sistema mnemotécnico-numérico. Dicho sistema permite una enseñanza de la música sencilla, evitando los problemas técnicos que se originan en la lectura y entonación convencional así como en la asimilación de la armonía y el transporte musical.

Localizado en la Biblioteca Nacional de Madrid. (A. D. N° 26)

- 1857 DIARIO DE CÓRDOBA, "*Ley de Instrucción Pública*" (13 a 20 de Septiembre)

Recopilación diaria de la Ley de Instrucción Pública en la prensa local en la que se refleja los artículos y normativa del sistema educativo español.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N° 13)

- 1859 DEL BUSTO, Heliodoro. Sección *Revoluciones Musicales*, "*Método de Música y Canto Populares de Wilhem*", Diario de Córdoba N° 2554, (viernes 4 de Marzo).

Artículo de prensa donde se recoge la pedagogía de Wilhem a través del estudio que hace Mariano Courtier en España. Se celebra la pedagogía de dicho Método en Francia y se deja constancia del interés y práctica del Método Wilhem en España, animando a que se divulgue por sus beneficios educativos.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N° 20)

- 1861 HILARIÓN ESLAVA, Miguel. *Escuela de Composición*, Tratado Primero: De la Armonía, (7ª edic.), Hernando y Compañía, Madrid.

Obra dividida en cinco Tratados. El Manual analizado es un documento especializado para alumnos del Conservatorio de carácter pedagógico.

Localizado en el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. (A. D. N° 24)

- 1896 HILARIÓN ESLAVA, Miguel. *Método Completo de Solfeo sin acompañamiento*, dividido en 4 partes, (9^a edic.), Librería de Hernando y Compañía, Madrid.

El Método de Solfeo es un manual básico para aquellos que se inician en la Música y como programa de Música de algunas escuelas de España. La denominación de *completo*, indica que abarca los elementos esenciales para comenzar la teoría y práctica de la Música a través del Solfeo.

Localizado en el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. (A. D. N^o 23)

SEGUNDA ETAPA (1858-1890): DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN

-
- 1807 SICARD. *Lecciones Analíticas para conducir a los sordomudos al conocimiento de las facultades intelectuales*, traducida y aumentada por José Miguel Alea, Imprenta Real, Madrid.

José Miguel Alea, director de la Escuela Nacional de Sordomudos traduce la obra de Sicard, su paralelo en el centro de París, ampliando la edición con un apéndice sobre la capacidad intelectual de los sordomudos. Ofrece datos sobre la evolución histórica de este grupo en relación con la enseñanza, así como la práctica educativa que se lleva a cabo en los centros públicos de España.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 44)

-
- 1847 BALLESTEROS, Juan Manuel y FERNÁNDEZ VILLABRILLE, Francisco. *Curso Elemental de Instrucción de Ciegos*. Parte primera: Historia, Teoría y Programa de la Enseñanza. Parte segunda: Práctica de la Enseñanza, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid.

Es un Manual completo teórico-práctico sobre la enseñanza Elemental para niños con discapacidades, en el que se propone un sistema de educación similar al general, adaptando las materias a metodologías específicas, especialmente el lenguaje. Aborda también los sistemas de enseñanza del Canto y de la Música, especialmente en los niños con déficit visual.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 45)

- 1851 BALLESTEROS, Juan Manuel y FERNÁNDEZ VILLABRILLE, Francisco. *Revista de la Enseñanza de los Sordo-Mudos y de los Ciegos*, Imprenta de dicho Colegio, Madrid.

Manual excepcional en el que ambos autores recogen el planteamiento teórico-práctico de las enseñanzas generales para sordo-mudos y ciegos. Anexionan un Diccionario de Mímica y Dactilología para los sordo-mudos.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 46)

- 1858 FERNÁNDEZ VILLABRILLE, Francisco. *Instrucción Popular*, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid.

Manteniendo el estilo pedagógico especializado de este autor, presenta la educación Popular desarrollándola de forma similar a la enseñanza generalizada; dedica su obra para uso de los padres, maestros y amigos de los sordo-mudos. Aporta metodologías adaptadas a los sordo-mudos y anexiona el Diccionario de Mímica y Dactilología realizado por el autor en 1851. Al final, incluye una bibliografía de autores que se han ocupado de esta enseñanza especial.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 47)

- 1860-1864 DIARIO DE CÓRDOBA. Sección editorial dedicada a temas educativos: "El Maestro"; "El cargo de Maestro"; "Apuntes de una carrera"; "La Música"; "Métodos de enseñanza"; "De la memoria de los niños".

Artículos firmados por diferentes autores que abordan la situación educativa de España: reconocimiento de la tarea profesional de los Maestros; necesidad de aplicar nuevos métodos de enseñanza; valor educativo de la Música; capacidad intelectual de los niños. Temas candentes que analizan los agentes implicados en la transformación social del país.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. Nº 49)

- 1863 DIARIO DE CÓRDOBA, Sección editorial: "Perfectibilidad de la muger por la educacion", (firmado por C. L.), Nº 4391, (18 de Marzo).

Artículo de prensa en el que se analiza el papel de la mujer en el ámbito intelectual y cómo debe incorporarse a la educación en todos los niveles para adquirir cotas de igualdad frente al hombre. El estilo literario y el carácter reivindicativo del artículo nos hace pensar que está escrito por una mujer.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N^o 51)

- 1864 SÁNCHEZ CUMPLIDO, Rafael. *Manual de Pedagógica, basado en el Conocimiento Fisiológico del Hombre*, (2^a edic.), Imprenta de Francisco Gómez é hijo, Cuenca.

Como Inspector de Primera Enseñanza, el autor elabora un compendio de fisiología en el que señala el valor intelectual del desarrollo corporal. Alude a la Música como valor educativo. Dirige su obra a toda persona que desee conocerse y mejorar su condición, y también a los maestros y padres de familia. Obra recomendada por Real orden de 22 de Septiembre de 1865.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 52)

- 1865 Lámina N^o 64: *Los Juegos de la Infancia*, Imprenta de Marés y Compañía, Madrid.

Reproducción gráfica de 48 juegos infantiles, presentados en pequeños recuadros enumerados, en los que se indica el nombre del juego, canciones y rondas, añadiendo en algunos un texto con explicaciones sobre el mismo.

Adquisición de la lámina en la Feria del Libro antiguo en Córdoba. (A. D. N^o 34)

- 1868 RALERO PRIETO, Lázaro. *Comentarios á la Nueva Ley de Instrucción Primaria con Notas al Reglamento y demás Disposiciones dictadas para su ejecución*, Imprenta de Frías y Compañía, Madrid.

El abogado del ilustre Colegio de la Corte y antiguo alumno de la Escuela Normal Central, hace una presentación muy cuidada de la evolución de la Instrucción Primaria desde la vertiente legal, exponiendo los Planes de estudios y cada nivel de instrucción. Presenta el programa de Música en las escuelas Elementales.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 27)

- 1868 COLLADO y TEJADA, Cayetano. *Enseñanza Intuitiva. Lecciones prácticas á los niños*. Colección de Lecciones sobre diferentes materias que son

objeto de la educación en las Escuelas de Párvulos, y manera de aplicar en la enseñanza la Instrucción intuitiva y de explicación, Imprenta de C. Moliner y Compañía, Madrid.

Libro en pequeño formato en el que el autor, profesor de Párvulos de la escuela Aneja a la Normal de Málaga y de la Escuela Normal, desarrolla las diferentes materias a través del método intuitivo; elaborado desde su práctica diaria, para orientar el trabajo de los profesores. Desarrolla la materia de Música y anexiona ocho canciones infantiles.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 30)

- 1870 NEBRADA y LÓPEZ, Carlos. *Tratado Teórico-Práctico para la Enseñanza de la Pronunciación de los Sordo-Mudos*, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos, Madrid.

Estudio teórico-práctico de la enseñanza de sordo-mudos y ciegos a través de métodos pedagógicos ya experimentados. El autor realiza un recorrido a través de la historia presentando los principales métodos sobre el lenguaje de sordos y una serie de láminas alusivas.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 48)

- 1873 COMPTA, Eduardo. *Método Completo de Piano*, A. Romero y Andía, Madrid.

Este profesor que ostenta la cátedra de piano en la Escuela Nacional de Música, dedica su obra a D. Emilio Arrieta (Director del centro) y al claustro de profesores. Ofrece su Método a los alumnos que se dedican al estudio del piano a nivel elemental sin la guía de un profesor. Elabora este método a partir de su experiencia profesional y de la observación de determinadas dificultades técnicas, expresivas y comprensivas en su alumnado. Presenta los contenidos teórico-prácticos para el aprendizaje del piano de forma gradual; adjunta doce láminas como complemento, para que el alumno visualice las posiciones correctas e incorrectas sobre el teclado y mejore así su aprendizaje.

Pertenece a la Biblioteca particular de un antiguo alumno de la Especialidad de Educación Musical, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 63)

- 1874 ARNAL y RAMOS, Santiago. *Tratado Elemental de Música Teórico-Práctico, dispuesto en forma de diálogo para mayor facilidad de los que se dedican a su estudio*, Imprenta y Librería de Joaquín Lorda, Pamplona.

Manual destinado a la primera enseñanza y para manejo del profesorado que imparte música en las escuelas. En esta obra, el autor presenta la música como medio educativo organizando los contenidos y prácticas musicales dentro de los límites del nivel de la Primera enseñanza. Distribuye el conocimiento y práctica musical en cinco períodos, equivalentes a cinco años, abarcando de forma completa y progresiva los grados de enseñanza. El contenido de esta obra lo lleva a la publicación de un Artículo en la Revista *El Magisterio Español*.

Localizado en la Biblioteca Nacional de Madrid. (A. D. N^o 54)

1874 CARDERERA, Mariano. *Pedagogía Práctica. Curso Completo de Lecciones y Ejercicios para las Escuelas*, Tomo I, La enseñanza y el niño, Imprenta de G. Hernando, Madrid. (A. D. N^o 28)

1875 CARDERERA, Mariano. *Pedagogía Práctica. Curso Completo de Lecciones y Ejercicios para las Escuelas*, Tomo II, Enseñanza Elemental.- 1^o Grado, Imprenta de Gregorio Hernando, Madrid.

Ambos manuales constituyen cursos completos de pedagogía práctica sobre la enseñanza escolar para los alumnos de las Escuelas Normales de un elevado valor pedagógico. El Tomo I, gira en torno a la educación Popular, describiendo los niveles educativos y programas de las diferentes materias, entre las que desarrolla la enseñanza de la Música vocal y la Gimnástica. En el Tomo II, presenta de forma práctica cada una de las materias de enseñanza. En el capítulo de Gimnástica, el autor expone minuciosamente los Jugos gimnásticos de Froebel, juegos que tienen aplicación para la Música relacionando el movimiento y la percepción sensitiva.

Manuales localizados en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 39)

1875 ARNAL y RAMOS, Santiago. "Enseñanza de la Música. Límites que debiera tener el estudio de la Música en las Escuelas y su clasificación", *El Magisterio Español*, Madrid, 30 de Julio.

Artículo de Prensa de la Revista *El Magisterio Español*. El autor, hace un recorrido por los contenidos de la Música en la escuela Elemental presentando un Programa para los cinco cursos. En dicho artículo, hace referencia a su propia obra: *Tratado elemental de música teórico-práctico*, editada en Pamplona en 1874, donde expone de forma amplia el programa de Música que se debe impartir en la Primera enseñanza y sirva de guía al profesorado.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. Nº 55)

- 1875 *El Magisterio Español, "La enseñanza y los viajes"*, (firmado por C.), Madrid, (10 de Mayo).

La prensa española se hace eco de la situación de deterioro social del profesorado y propone planes de actuación para su formación entre los que destaca la realización de viajes científicos, tal y como se lleva a cabo en los países europeos. No se ha podido conseguir el nombre del autor de este artículo.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. Nº 50)

- 1875 MOREY y GIL. *Método Completo de Solfeo*, (7ª edic.), Zozaya, Editor, Madrid.

Ambos autores son profesores de Solfeo de la Escuela Nacional de Música y autoridades dentro del campo de la Música en España durante la segunda mitad del siglo XIX. El Método es adoptado como texto en la Escuela Nacional de Música. El carácter de "Método Completo" da una visión del sentido pedagógico de la obra adoptado como manual para el aprendizaje individual de la Música.

Pertenece a una biblioteca particular. Existe una edición del Método de 1870 en el Archivo Municipal de Córdoba. (A. D. Nº 62)

- 1877 TARTILAN, Sofía. *Páginas para la Educacion Popular*, Imprenta de Enrique Vicente, Madrid.

La autora, reflexiona sobre el papel que desempeña la educación Popular en la sociedad española del momento y la necesidad de impulsarla para que todos los sectores sociales, especialmente la mujer como indica la Ley, mejoren su condición cultural. Desarrolla ampliamente el capítulo de la educación de la mujer.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 36)

- 1879 GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. *Teoría y Práctica de la Educacion y la Enseñanza. Curso Completo y Enciclopédico de Pedagogía*, Tomo II, De la Educación Popular, English y Gras, Editores, Madrid.

Con dicho Manual, iniciamos la presentación de los nueve volúmenes de este autor escritos entre 1879 y 1886, relativos a la *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, cada uno alusivo a un tema educativo.

El insigne pedagogo cordobés es uno de los mayores referente pedagógicos de la época y autor de numerosas obras. Profesor de Pedagogía de diversas materias en la Escuela Normal Central de Maestros y Maestras, se caracteriza por su talante investigador e innovador en el campo de la educación, proyectando su labor pedagógica fuera de nuestras fronteras. En este volumen, profundiza sobre el verdadero significado de la Educación Popular, presentando los programas de las diferentes materias de enseñanza, también de la Música, así como lo relativo a las Escuelas Normales.

Manuales localizados en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 35)

- 1881 BLÁZQUEZ DE VILLACAMPA, Manuel. *Manual de Música*, (2^a edic.), Biblioteca Enciclopédica Popular Ilustrada, Sección 1^a.- Artes y Oficios, Madrid.

Pequeña obra dirigida a la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, de carácter técnico, en el que presenta la teoría de la música en lo concerniente al solfeo, reglas de armonía, contrapunto, cánon, fuga, melodía, instrumentos y canto. Por sus características, no puede considerarse un libro de texto para la enseñanza práctica de la música, pero sí es un manual muy completo para el profesor de Música de las Escuelas Normales ya que en 1881 la asignatura de Música la imparte el profesor especialista. El autor fue premio de Composición en la Escuela Nacional de Música y Declamación.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 64)

- 1882 CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO, *Actas de las sesiones celebradas*, publicado por la Sociedad El Fomento de las Artes, Librería de D. Gregorio Hernando, Impresor y Librero de la Real Academia Española, Madrid.

Gran Manual en el que se recogen las aportaciones pedagógicas de todos los ponentes al Congreso en torno a la educación de Párvulos, Elemental y Escuelas Normales. Entre ellos figuran los educadores más relevantes del momento coincidiendo con los que destacamos en nuestra investigación.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 32)

- 1882 GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza. Curso Completo y Enciclopédico de Pedagogía*, Tomo V, De la Educación Física, Gras y Compañía, Editores, Madrid.

Obra destinada a los alumnos de las Escuelas Normales, donde encontramos información sobre la enseñanza de la Música. En la Sección de Gimnástica, presenta varios capítulos sobre la Educación Artística, Enseñanza de la Música y del Canto al estar integrada en la misma. Las propuestas metodológicas sobre la enseñanza de la Música se basan en los Juegos de Froebel. Manual de gran utilidad para entender el planteamiento educativo de esta materia.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 33)

- 1884 SANTOS, José María. *Curso Completo de Pedagogía*, (4ª edic.), Librería de Hernando, Madrid.

El autor aporta orientaciones pedagógicas para los Maestros sobre los métodos de enseñanza en las diversas materias. Aunque no aborda la enseñanza de la Música, sí trata el desarrollo auditivo en el capítulo de Higiene escolar. Estudia también el tema de la organización escolar.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 38)

- 1886 GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza. Curso Completo y Enciclopédico de Pedagogía*, Tomo VI, Gras y Compañía, Editores, Madrid.

Compendio sobre Pedagogía que versa sobre la educación intelectual y los métodos de enseñanza del que destacamos el Capítulo VIII al estar dedicado íntegramente a la Enseñanza Artística. En él, desarrolla ampliamente las finalidades, contenidos y procedimientos de enseñanza de la Música y el Canto por lo que constituye una de las fuentes principales del autor en torno a la enseñanza escolar de la Música.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 37)

- 1886 GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. *Tratado de Higiene Escolar. Guía Teórico-Práctica*, Librería de Hernando, Madrid.

Manual dirigido a Inspectores, Maestros, Juntas, Arquitectos, Médicos y a cuantas personas intervienen en el régimen higiénico de las escuelas. Aborda orientaciones pedagógicas sobre higiene escolar; teoría y práctica de la higiene de los sentidos, cuidados médicos y

escolares, espacios y mobiliario. Incluye la Educación Artística: Música y Canto como parte integrante de los contenidos de Higiene. Edición ilustrada con grabados.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 42)

- 1886 TORRES y GARCÍA, Román. *Conferencias y Excursiones Infantiles*. Segunda parte. *Higiene, Economía Doméstica y Ejercicios de Lenguaje*, Tipografía de Comas, Hermanos, Zaragoza.

Compendio de conferencias sobre Higiene, Economía doméstica y Ejercicios de Lenguaje, impartidas por un especialista en la materia (licenciado en Farmacia) que ofrece a los alumnos de las escuelas para ampliar su formación en determinados temas. Destacamos una de las Conferencias que hace alusión a la Música como elemento integrante de la higiene escolar.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 41)

- 1888 GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. *La Educacion Estética y la Enseñanza Artística en las Escuelas*, Librería de Juan y Antonio Bastinos, Editores, Barcelona.

Manual dedicado íntegramente al concepto de Estética en la educación y enseñanza artística escolar; incluye los planes, métodos y medios para llevar a cabo esta materia. Dedicar el capítulo XI a la enseñanza musical en las escuelas españolas. Aborda también el papel de la mujer en la educación estética, en la cultura y en el arte.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 53)

- 1888 RÍUS, Agustín. *Tratado de Educacion Escolar*, Tipografía de la Casa Provincial de Caridad, Barcelona.

Dirige su obra a los Maestros y Padres que desean conocer los principios y prácticas de la educación. Analiza la Ciencia pedagógica, la educación y los principios fundamentales en los que se inspira, así como las funciones mentales de la educación intelectual y Métodos de enseñanza. Dedicar un capítulo a la Educación Física e incluye varios subcapítulos a la educación estética, a la Música y a la enseñanza del Canto. Trata también de la educación de los sordo-mudos y de los ciegos, organización de las Escuelas y cualidades y responsabilidades del Maestro.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 56)

1889 CHEVÉ, Amand. *Nouveau Manuel de Musique Vocale. Cours Élémentaire & Cours Moyen*, Au Siège de l'École GALÍN-PARÍS-CHEVÉ, París.

(1892 CHEVÉ, Amand. *Nouveau Manuel de Musique Vocale. Cours Préparatoire*, (2ª edic.), Au Siège de l'École GALÍN-PARÍS-CHEVÉ, París.)

Primer y segundo Manual de Chevé. Presentamos la información bibliográfica de forma conjunta, razón por la cual deponemos el criterio cronológico; asimismo, incluimos en segundo lugar el "Curso Preparatorio" al haber manejado la segunda edición.

Mme. Amand Chevé es profesor de Música de la Escuela Normal Superior y de la Escuela Politécnica, de Liceos y Escuelas de París. Ambos libros son "a l'usage des Écoles Primaires" conforme al programa de Música impuesto por el Consejo Superior de Instrucción Pública de Francia en 1883. Se basan en el *Méthode Galin-Paris-Cheve*, premiados en la Exposición Universal de 1889, recibiendo dos medallas de oro. Ambos manuales presentan un itinerario musical progresivo editado para varios cursos. Son Métodos netamente vocales en los que se recogen las líneas pedagógicas de Galín-París y Amand Chevé, mediante notación musical cifrada para la mejor comprensión de la música y afinación en la emisión vocal, combinada también con la notación convencional.

Localizados en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Manual del Curso Preparatorio (A. D. Nº 60)

Manual del Curso Elemental (A. D. Nº 61)

1890 CARDERERA, Mariano. *La Disciplina Escolar como medio indirecto de Educacion y Enseñanza*, Librería de Juan y Antonio Bastinos, Editores, Barcelona.

A partir del concepto de disciplina, el autor va presentando los distintos elementos que configuran el panorama educativo: niños, maestro, materias, familia, pueblo, escuela, educación y planes de estudio. Refleja el programa de Música y Canto en las escuelas.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 40)

1890 DEL REAL y MIJARES, Matilde. *La Escuela de Niñas*, Librería de la Viuda de Hernando y C^a., Madrid.

La profesora Normal, Institutriz de los Jardines de Infancia de Madrid y maestra de Escuela de Niñas, publica numerosas obras pedagógicas

de actualidad. Implicada en los procesos de avance del sistema educativo español aporta una visión femenina sobre la formación de las niñas en estas escuelas, en la que desarrolla la enseñanza de la Música.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 43)

- 1894 PEDRELL, Felipe. *Diccionario Técnico de la Música*, Víctor Berdos, Barcelona.

Manual básico para el conocimiento de los términos musicales donde se ha revisado el término Folk-lore.

Localizado en la Biblioteca del Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba.

- 1897 FERRER y RIVERO, Pedro. *Tratado de Legislación de Primera Enseñanza Vigente en España*, (8^a edic.), Librería de Hernando y Compañía, Madrid.

El autor revisa la Legislación del Sistema educativo español comprendida entre 1857 y 1879, vigente hasta la fecha, que sirve de guía para la formación de los Maestros. Obra premiada en 1882 y declarada de utilidad para uso de los alumnos en 1886 por Real orden.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 29)

- 1898 FERNÁNDEZ-JIMENEZ, José. *Disertaciones de Pedagogía*, Imprenta La Región Andaluza, Córdoba.

Manual de Pedagogía, publicado en Córdoba, para uso de los alumnos de Escuelas Normales y Maestros de Primera Enseñanza que aborda el estudio de Métodos, sistemas y procedimientos en cada una de las materias. En la lección 18 plantea el tema de la educación estética y señala la distribución del tiempo de la materia Gimnasia y Cantos en la Escuela de Párvulos.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

- 1900 BARTOLOMÉ y MINGO, Eugenio. *El libro de los Párvulos y de los Adultos*, (2^a edic.), Librería de Hernando y Compañía, Madrid.

Extenso Manual que describe la situación escolar, programas y materias de Primera enseñanza, expuesto en un discurso narrativo en forma dialogada entre alumno y maestro. Dedicar varios apartados a la materia de Música presentando su metodología, organización y

horario. Sabemos por otros documentos que el autor es también compositor de canciones infantiles adaptando al español algunas de las canciones del Método de Froebel aunque no se recogen en este Manual. Se aprueba como texto para uso de los niños según R. O. de 29 de Abril de 1893; posteriormente, el Ministerio de Ultramar lo recomienda para las Escuelas Coloniales.

Localizado en la Biblioteca Nacional de Madrid. (A. D. N° 59)

- 1907 ARNÓ, Pedro. *Cantos Escolares para las Escuelas Elementales y de Párvulos*, (3ª edic.) aumentada, Antonio J. Bastinos, Editor, Barcelona.

El libro, en pequeño formato para uso de los niños, ve su primera edición en 1885 y se aprueba como material escolar por R.O. de 26 de Diciembre de 1894. Pedro Arnó es autor de la Letra y la Música; la 3ª edición está aumentada con varios Cantos originales del Maestro D. Francisco de P. Sánchez Gavagnach y letra de D. Julián Bastinos, editor a su vez. La colección se compone de treinta cantos al unísono, a dos, tres y cuatro voces para las escuelas de Párvulos y Elementales dentro de un plan progresivo de enseñanza musical con temas variados. Es un material escolar de carácter práctico que revela numerosos datos sobre como se desarrolla la práctica del Canto y de la Música en las escuelas.

Localizado y adquirido en Oviedo, Librería "Anticuaria" de José Manuel Valdés. (A. D. N° 57)

- 1909 GONZÁLEZ y GÓMEZ, Emilio. *Breves apuntes sobre la Lectura y Escritura de Ciegos*, Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y Ciegos, Madrid.

Manual en el que comenta los métodos de enseñanza de la lectura y escritura al estilo de lo que se publica en España y en otros países. Desarrolla el sistema Braille.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

- 1913 GARCÍA NAVARRO, Pedro de Alcántara. *Manual Teórico-Práctico de educación de Párvulos según el Método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel*, (4ª edic.) aumentada y corregida, Librería de los Sucesores de Hernando, Madrid.

Obra en la que el autor expone las enseñanzas de Fröebel como método para las escuelas de Párvulos y que él mismo llevó a la práctica como profesor de Pedagogía en las Escuelas Normales Centrales de Maestros y Maestras. El capítulo denominado: "De los ejercicios gimnásticos y de canto" desarrolla el contenido musical. La obra fue premiada en

concurso público, dejando constancia de ello la Gaceta de Madrid en 1876. Ilustrada con 25 láminas en cromolitografía.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 31)

- 192? (Sin fechar), RUIZ, R. y MARINEL-LO, M. XANCÓ, Alfonso. *El Canto en la Escuela*, Ruiz y Feliu, Sucesores de J. Bastinos, Barcelona.

Cancionero escolar con Música de Alfonso Xancó que aporta un valioso material de trabajo para los niños formado por cincuenta y tres canciones, agrupadas en bloques temáticos: canciones religiosas, patrióticas, escolares, y las de mayor interés para nuestro trabajo, canciones rítmicas.

Libro adquirido en la Librería "Mont-Taber" de Barcelona, especializada en libros antiguos. (A. D. N^o 58)

TERCERA ETAPA. (1890-1932): EXPANSIÓN Y APERTURA

- 1864 DIARIO DE CÓRDOBA, Sección *Varietades*, "Origen de la Zarzuela", N^o 4299, (domingo 27 de Noviembre).

Breve sección en la que se deja constancia del término y origen de la Zarzuela, dando a conocer las características del nuevo estilo musical y las obras más destacadas de este género.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N^o 93)

- 1881 PEÑA y GOÑI, Antonio. *La Ópera española y la Música Dramática en España en el siglo XIX. Apuntes Históricas*, Zozaya, Editor, Imprenta y Esteriotipia de El Liberal, Madrid.

Manual específico de Música dramática donde se presentan a los compositores más destacados del género y la Sociedad: España Musical, organizada a finales de 1847 que impulsa la ópera española de entre siglos.

Localizado en la Biblioteca del Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. (A. D. N^o 90)

- 1900 PARRAL CRISTÓBAL, Luis. *Elementos de Legislación Escolar*, Imprenta y Librería de Andrés Martín, Sucesor de los Sres. Hijos de Rodríguez, Valladolid.

Libro de texto para los alumnos de las Escuelas Normales sobre la Primera Enseñanza: Párvulos, Elemental y Superior, de acuerdo a la legislación vigente, donde se recoge los contenidos y métodos de enseñanza de las diferentes materias. La enseñanza del Canto ocupa un lugar importante en dicho Manual.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N° 65)

- 1906 BALLESTEROS y MÁRQUEZ, Francisco. *Práctica de la Educación y de la Enseñanza*, (2ª edic.), Tip. La Equitativa, Málaga.

Manual de Prácticas de enseñanza para los alumnos de Escuela Normal en el que describe el modo de hacer de cada una de las materias de las escuelas Primarias. Desarrolla el Programa de Música e indica la metodología de la materia. Propone las primeras lecciones del Método Esclava para el contenido y práctica de la Música a nivel escolar. Los juegos, ejercicios corporales y repertorio de canciones populares completan el perfil didáctico. Como profesor de Prácticas de la Escuela Normal de Málaga y Director de las Escuelas Graduadas conoce bien las estrategias escolares. El autor es un referente en su época.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. (A. D. N° 67)

- 1907 FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, Manuel. *Apuntes de Organización Escolar y Didáctica Pedagógica*, Imprenta de Ricardo Rojas, Madrid.

Obra muy útil para los alumnos de Escuela Normal sobre la Teoría y Práctica de enseñanza y organización escolar. Destacamos especialmente la sección de Didáctica en la que hace un extenso recorrido por la enseñanza del Canto en la Escuela Primaria. Anexiona diversas láminas explicativas sobre horarios, mobiliario y materiales escolares para cada materia.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N° 68)

- 1909 COMPAYRÉ, Gabriel. *Pestalozzi y la Educación Elemental*, traducido por Ángel Do Rego, Librería General de Victoriano Suárez, Ediciones de la Lectura, Madrid.

Biografía de Pestalozzi donde se refleja su labor pedagógica y métodos de enseñanza para incorporar las aportaciones de dicha pedagogía en la educación Elemental del sistema español.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 69)

- 1909 BLANCO y SÁNCHEZ, Rufino. *Pestalozzi su vida y su obra. Pestalozzi en España*, Imprenta de la revista de Archivos, Madrid.

La vida y obra de Pestalozzi es analizada por uno de los grandes pedagogos del siglo XX, aportando gran cantidad de datos sobre el estilo pestalozziano y la adaptación de su Método, así como la creación de centros en España.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

- 1913 *Bibliografía y Material de Enseñanza*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid.

Manual bibliográfico del Museo Pedagógico Nacional con el fin de renovar la formación del profesorado, facilitando su tarea en cuanto a bibliografía y materiales pedagógicos. Se reseñan las mejores obras de ilustres pedagogos, algunos de los cuales también se han citado y analizado en nuestra investigación.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 66)

- 1917 TURINA, Joaquín. *Enciclopedia abreviada de la Música*, Tomo I y II, Renacimiento, Madrid.

Manual de consulta sobre el desarrollo de la Música, estilos compositivos y del folclore. En el Tomo I, hace el Prólogo Manuel de Falla. Turina lo dedica también a su querido maestro: Vicent D'indy, el cual le contesta con una carta manuscrita (París 2-10-1916) agradeciendo la dedicatoria.

Localizado en la Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Córdoba "Rafael Orozco".

- 1920 (Según la información recabada); Sin fechar, CANDELA ARDID. *La Música como medio curativo de las enfermedades nerviosas*, Editorial Gráfica Española, Enciclopedia de Divulgación Científica. Serie A, Madrid.

Manual científico sin fechar aunque después de la información recabada sabemos está editada en 1920. Lo significativo de la obra radica en el estudio que el autor hace de la música desde el campo de la musicoterapia, tema nuevo en la ciencia de la música y de la pedagogía. Libro "intonso".

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N° 89)

- 1922 PEDRELL, Felipe. *Cancionero Musical Popular Español*, Tomo I y II (2ª edic.) Boileau, Madrid.

El Cancionero formado por cuatro volúmenes es un clásico para los estudiosos del folclore musical español. Clarifica conceptos, estudia estilos y propone un amplísimo repertorio de los cantos populares de la geografía española. El Cancionero es un referente también para las escuelas españolas, recomendada en algunas bibliografías escolares.

Localizado en el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. (AA. DD. N° 94 y 95)

- 1926 XANDRI PICH, José. *Programas Graduados de Enseñanza Primaria, dividida en seis grados con instrucciones didácticas para su desarrollo*, Yagües, editor, Madrid.

Director del Grupo escolar "Príncipe de Asturias" de Madrid, de gran prestigio entre los docentes de su época, plantea el programa educativo de las Graduadas desde la metodología de Decroly. Es autor de numerosas publicaciones que sirven de guía para los estudiantes que preparan oposiciones. Desarrolla el Programa de educación artística: Canto a partir de la canción popular.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N° 73)

- 1927 BENEDITO, Rafael. "Cómo se enseña el Canto y la Música", Revista de Pedagogía, Serie Metodológica IX, Madrid.

Revista monográfica sobre la enseñanza del canto y de la música en las escuelas Elementales a partir del Método Dalcroze; sugiere procesos pedagógicos para los Maestros y los anima a que se preparen en esta materia. Ediciones posteriores de 1931 y 1934 publicadas en la Tipografía Nacional.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N° 86)

- 1927 SÁINZ, Fernando. "La Escuela Unitaria", Revista de Pedagogía, Serie Escolar VIII, Madrid.

Monográfico sobre la Escuela Unitaria con aportaciones de las últimas investigaciones en el campo de la organización escolar, clasificación de los niños y distribuciones horarias.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 76)

- 1927 RODRÍGUEZ MATA, Ángel. *“Examen y Clasificación de los niños”*, (2^a edic.) renovada por Antonio Ballesteros, Revista de Pedagogía, Serie Escolar III, Madrid.

Estudio científico actualizado sobre los criterios para determinar el modo de agrupamiento de los niños en el régimen escolar. Incorpora los últimos estudios sobre el tema.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 77)

- 1927 RIEMANN, Hugo. *Bajo Cifrado (Armonía práctica realizada al piano)*, traducido del alemán por Antonio Ribera y Maneja, Colección Labor, Biblioteca de Iniciación Cultural, Sección V, Música, N^o 126, Barcelona-Buenos-Aires.

Manual específico para alumnos con conocimientos de Música que enfatiza la importancia pedagógica del bajo cifrado, práctica que se abandona progresivamente en este siglo y que según el autor, Surge revaloriza su vertiente pedagógica para la *educación musical* en 1745.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

- 1927 CURT SACHS. *La Música en la antigüedad*, traducido por Ernesto Martínez Ferrando, (2^a edic. de 1934), Labor, Sección V, Música, N^o 112, Barcelona.

Manual científico-divulgativo en el que el autor presenta (con ejemplos musicales) la evolución de la Música antigua; expone diagramas pedagógicos sobre la modalidad.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 85)

- 1927 LÓPEZ CHAVARRI, Eduardo. *Música Popular Española*, Labor, Sección V, Música, N^o 126, Barcelona.

Manual sobre la música popular, localizado en la Biblioteca de la antigua Escuela Normal de Córdoba, lo que indica su uso de cara a la formación de los maestros como referente para la canción escolar. Está editada en la Colección Labor que comienza su andadura en esos años.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 96)

- 1928 OLIVARES, Rafael. *“La enseñanza de la música en las Escuelas Primarias”*, Boletín Musical Nº 2, Abril y Mayo, Córdoba.

Artículo publicado en el Boletín Musical en el que el autor aborda la enseñanza de la Música en España desde una dimensión histórica; incluye las últimas aportaciones realizadas en el campo de la pedagogía y en el terreno específico de la enseñanza musical, señalando a autores relevantes en ambas ciencias.

Localizado en el Archivo de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. Nº 81)

- 1928 SANTA MARÍA y SÁENZ, María Cristina. *Tratado de Pedagogía*, Tomo Primero, Editorial Palacios, Lugo.

Manual sobre Pedagogía escrito para alumnas de las Escuelas Normales, en el que la autora, profesora de Pedagogía en la Escuela Normal de Maestras de Badajoz, ofrece las últimas líneas pedagógicas y de organización escolar que circulan por Europa. En la Lección 19 desarrolla brevemente la Fisiología de la audición y sus aplicaciones pedagógicas. Libro Intomso. En la Portada se ve manuscrita la referencia de la persona que dona el libro: Doña Inés Fernández (26-11-1952).

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 72)

- 1928 MATERNO CONESA. *Resumen de los Cursillos de Metodología Escolar y Viajes de Estudio*, organizados por Adriano Teruel, editado por la Inspección de Primera enseñanza de Guadalajara, Taller Tipográfico de la Casa de Misericordia, Guadalajara.

Libro-resumen en el que se recogen las reflexiones y experiencias pedagógicas de un grupo de maestros de la provincia, incorporando las últimas aportaciones metodológicas en las diferentes materias de enseñanza, entre las que destacamos la metodología del canto. La narración de experiencias educativas a través de las visitas y viajes de estudio es una prueba de ello.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 70)

- 1928 VALLS y ANGLÉS, Vicente. *“El Material de Enseñanza”*, (2ª edic.) renovada, Revista de Pedagogía, Serie Escolar V, Madrid.

En el marco de la escuela activa, el autor (apoyado en el pensamiento y obra de Manuel Bartolomé Cossío) refleja las líneas educativas relacionadas con los materiales escolares en cada una de las áreas de enseñanza. Los enfoques metodológicos en torno al sonido resultan de gran actualidad.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 78)

- 1928 LUZURIAGA, Lorenzo. *Programas escolares e Instrucciones didácticas de Francia e Italia*, editado por el Museo Pedagógico Nacional, Madrid.

Conocedor de los nuevos métodos de enseñanza europeos, Luzuriaga presenta los programas-modelo de ambos países. La materia de Música y Canto (como se denomina en Francia) y Enseñanzas artísticas (en Italia) aparece desglosada en ambos programas.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 83)

- 1929 LLORCA, Ángel. *Los Cuatro primeros años de Escuela Primaria. IV El Maestro hace para que el niño haga. Libro de orientación escolar*, Librería y Casa Editorial Hernando S. L., Madrid.

El director de la Escuela Graduada "Cervantes" de Madrid, es un gran colaborador de la Institución Libre de Enseñanza que aplica dicha metodología en su centro. Desarrolla el programa del Canto escolar, incorporando la canción popular.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 74)

- 1929 Magister Ignotus. "*Pedagogía y Ritmo*", Diario de Córdoba, Año LXXX.- N^o 28.053, (sábado 24 de Agosto).

Artículo de prensa firmado por un maestro desconocido en el que da a conocer la Rítmica Dalcroze a través de la obra de Rafael Benedito en la serie de cursos y publicaciones que dicho autor realiza para la formación musical de los maestros.

Localizado en el Archivo (Hemeroteca) de la Biblioteca Municipal de Córdoba. (A. D. N^o 88)

- 1930 S. AMOR, Concepción. "*El método de la escuela renovada*", Revista de Pedagogía, Sección VI, La Práctica de la educación activa, Madrid.

La autora plantea en dicha publicación, la línea pedagógica y organización de un modelo de escuela activa implantada en Italia

desde 1907. Entre las materias, desarrolla el programa y horario de Música y Canto, en la que propone una metodología basada en la escucha activa y en el ritmo.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 84)

- 1930 PRÜFER, Johannes. *Federico Froebel*, traducción de la 3ª edic. alemana por Luis Sánchez Sarto, Labor, Sección II, Educación, Nº 231, Barcelona.

La biografía y obra de Froebel es traducida por este destacado autor español, retomando los elementos pedagógicos en un momento donde se impulsa la escuela activa. Los jugos sensoriales y cantos de Froebel, especialmente para los Jardines de Infancia vuelven a tener relevancia en España.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 71)

- 1930 RIEMANN, Hugo. *Historia de la Música*, traducción de la décima edición alemana por Antonio Ribera y Maneja, edic. manejada 2ª (1934), Colección Labor, Sección V, Música, Nº 244-245, Barcelona-Buenos Aires.

Manual científico-divulgativo de autor relevante, que presenta un estudio completo de la evolución histórica de la Música desde la antigüedad hasta el siglo XIX, capítulo en el que se reivindica la importancia de la Música española y su aportación a través de la historia. Hemos incorporado dicho Manual porque la primera edición de 1930 está dentro del período señalado y aporta algunos datos de interés sobre la Música popular española.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 91)

- 1931 COMAS, Margarita. "El Método de Proyectos en las escuelas urbanas", Revista de Pedagogía, Madrid.

Folleto en el que la autora describe la metodología de las escuelas inglesas a la luz de los métodos renovados. Al desarrollar la materia de Música recomienda repertorios de canciones infantiles y populares de Rafael Benedito, Pedrell y Llongueras.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. Nº 87)

- 1931 BALLESTEROS, Antonio. *"Distribución del Tiempo y del Trabajo"* (3^a edic.), Revista de Pedagogía, Serie Escolar II, Madrid.

La organización escolar de las Escuela Primaria se encuentra magistralmente reflejada en la obra del insigne autor. El planteamiento educativo y horarios de la Música y el Canto como materia de enseñanza aporta los elementos pedagógicos nuevos que circulan en Europa.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 80)

- 1932 BALLESTEROS, Antonio. *"La Escuela Graduada"* (2^a edic.), Revista de Pedagogía, Serie Escolar, VII, Madrid.

Publicación esencial para conocer el fundamento psicopedagógico teórico-práctico de las Escuelas Graduadas, sustentado en el pensamiento educativo de los sistemas de enseñanza europeos. En este manual, el autor no desarrolla los métodos de enseñanza de las respectivas materias, aunque hace referencia a la enseñanza de la Música y Canto para la formación integral del niño.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. 79)

- 1932 BURGERSTEIN, Leo. *Higiene Escolar*, traducido del alemán y anotado por Eugenio y Antonio Jaumandreu y Luis Sánchez Sarto, (2^a edic.), Labor, Sección II, Educación, N^o 204, Barcelona.

Manual científico divulgativo que realiza un estudio sobre la higiene escolar. El Canto aparece como un contenido de trabajo escolar idóneo para mejorar las condiciones saludables del niño, desarrollando algunos elementos didácticos.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N^o 82)

- 1932 RIEMANN, Hugo. *Teoría general de la Música*, (7^a edic.) traducida del alemán por Antonio Ribera y Maneja, Colección Labor, Sección V, Música, N^o 172, Barcelona-Buenos Aires.

Manual científico-divulgativo que presenta una panorámica general de la Teoría musical desde la perspectiva histórica de la Música donde se revisa la Música vocal.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

- 193? (sin fechar). BENEDITO, Rafael. *Canciones del Folclore Español*, Cuaderno I, Ilustradas por Marco Ardecos, Gráficas Reunidas, S. A., Madrid.

Edición de seis canciones populares en partituras, con acompañamiento de piano, de diferentes regiones españolas. El cancionero no ofrece orientación alguna sobre el modo de interpretarlas ni del nivel al que va dirigido. Las canciones se presentan en cuadernillos, recogidas en una carpeta. Las ilustraciones colorean la presentación.

Adquirido en la Librería "Mont-Taber" de Barcelona, especializada en libros antiguos. (A. D. N° 97)

-
- 1933 SUBIRÁ, José. *La Tonadilla Escénica. Sus obras y sus autores*, Labor, Sección V, Música, N° 319, Barcelona.

Manual científico-divulgativo de la Música que revisa el valor artístico de un género tan español como la Tonadilla escénica, estudiada por musicólogos de la talla de Subirá. El autor, aporta datos sobre el estilo de algunos cantos y ritmos populares presentes en las escuelas españolas de esta época.

Localizado en la Biblioteca (Fondo antiguo) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. (A. D. N° 92)

18.2. Bibliografía general

- AGUILAR GAVILÁN, Enrique, (1995): "Córdoba durante el período isabelino (1833-1868)", en *Historia de Córdoba*, Silex, Madrid.
- AGUIRRE DE MENA, Olga y DE MENA, Ana, (1992): *Educación musical. Manual para el profesorado*, Aljibe, Archidona (Málaga).
- ALEXANDER, F. Mathias, (1995): *La técnica Alexander: el sistema mundialmente reconocido para la coordinación cuerpo-mente*, Paidós, Barcelona.
- ALGORA ALBA, Carlos, (1996): *El Instituto-Escuela de Sevilla (1932-1936). Una Proyección de la Institución Libre de Enseñanza*, Servicio de Publicaciones, Sección: Ciencias Sociales, Número 7, Diputación de Sevilla, Sevilla.
- ANGLÉS, Higinio y PENA, J., (1954): *Diccionario de la Música*, 2 Tomos, Labor, Barcelona-Madrid.
- ARANDA DONCEL, Juan, (1973): "La educación en Córdoba durante el Trienio Liberal (1820-1823)", en *IV Anales del Instituto Nacional de Bachillerato "Luis de Góngora"*, Córdoba, pp. 61-78.
- ÁRGUEDA CARMONA, M^a Feliciano, (2002): *Vida y obra del compositor Cipriano Martínez Rüker (1861-1924)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- BACMANN, Marie-Laure, (1998): *La Rítmica Jacques Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, Pirámide, Madrid.
- BALLESTEROS, Antonio, (1988): *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, Morata, Madrid.
- BARCELÓ I GINARD, Bartomeu, (1988): *Psicología de la conducta musical en el niño*, ICE de la Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca.
- BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio, (1984): *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)*, Diputación Provincial de Ciudad Real, Ciudad Real.
- BERNAL VÁZQUEZ, Julia y CALVO NIÑO, M^a Luisa, (2000): "Didáctica de la Expresión Musical", en RICO, L. y MADRID, D. (Eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Síntesis, Madrid.
- BERNAL RODRÍGUEZ, Antonio M., (1980): "La Andalucía contemporánea", en *Los Andaluces*, Istmo, Madrid.
- BEST, John W., (1982): *Cómo investigar en Educación*, (9^a edic.), Morata, Madrid.
- BLAS VEGA, José, (1987): *Los cafés-cantantes de Sevilla*, Cinterco, Madrid.
- BURGOS BORDONAU, Esther, (2005): "La educación musical del colectivo invidente en la España del siglo XIX", *Música y Educación*, N^o 62, Junio, Madrid, pp. 65-79.
- CACHO VIU, Vicente, (1962): *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y Etapa Universitaria (1860-1881)*, Rialp, Madrid.
- CASARES RODICIO, Emilio y ALONSO GONZÁLEZ, C., (eds): (1995): *La música española en el siglo XIX*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo.

- CASARES RODICIO, Emilio y VVAA., (1999): *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, Sociedad General de Autores y Editores, Madrid.
- CASARES RODICIO, Emilio, (Director y coordinador general) y VVAA., (2002): *Diccionario de la Zarzuela. España e Hispanoamérica*, Volumen I, Instituto Complutense de Ciencias Musicales, Madrid.
- CATÁLOGO DE IMPRESOS DE CIENCIAS DE LA VIDA, 1, (2003), Colegio Mayor Universitario Lucio Anneo Séneca, Vicerrectorado de Estudiantes, Servicio de Alojamiento de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- CATÁLOGO DE IMPRESOS DE CIENCIAS SOCIALES, 2, (2005), Colegio Mayor Universitario Lucio Anneo Séneca, Vicerrectorado de Estudiantes, Servicio de Alojamiento de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Centro de Investigación NAMES, UNED, Madrid.
- COMPAGNON, Germaine y THOMET, Maurice, (1966): *Educación del sentido rítmico Dalcroze*, Kapelusz, Buenos Aires (Argentina).
- CUART, Francisca, (2002): *La Voz como instrumento. Palabra y canto*, (2^a edic.), Premio Nacional del Ministerio de Cultura, Real Musical, Madrid.
- CHÂTEAU, Jean, (1985): *Los grandes pedagogos*, (5^a reimpresión), Fondo de Cultura Económica, México.
- DAVIDSON, Lyle y SCRIPP, Larry, (1991): "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo" en HARGREAVES, D. J., *Infancia y educación artística*, Morata, Madrid.
- DE MONTIS, Ricardo. (1989): *Notas Cordobesas* (1911), Ed. facsímil, Publicaciones del Monte de Piedad de Córdoba, Córdoba.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio, (1984): *Historia de Andalucía*, Tomo IX, Planeta, Barcelona.
- ENCICLOPEDIA ESCOLAR EN DIBUJOS, Grado Superior. (1943) (2^a edic.), Textos escolares "Aguado". Ilustradores: Trillo, Ruíz, Sierra, Orbeago y Olmos, ed. Afrodísio Aguado, Madrid.
- FALLA, Manuel de, (1988): *Escritos sobre música y músicos*, Espasa-Calpe, Madrid.
- FERRER BALLESTER, María-Teresa, (2005): *Antonio Teodoro Ortells y su legado en la música barroca española*. Instituto Valenciano de la Música, Valencia.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo, (1996): *Las primeras universitarias en España*, Narcea, Madrid.
- FORNACA, Remo, (1978): *La investigación histórico-pedagógica*, Oikos-Tau, Barcelona.
- FOX, David J., (1981): *El Proceso de Investigación en Educación*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona.
- FREGA, Ana Lucía, (1998): *Metodología comparada de la Educación Musical*, CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical) del Collegium Musicum de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina).

- FREGA, Ana Lucía, (1978): *Música para Maestros*, Marymar, Buenos Aires (Argentina).
- FUBINI, Enrico, (1996): *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Alianza Música, Madrid.
- FUENTES, Pilar y CERVERA, Juan, (1989): *Pedagogía y Didáctica para músicos*, Piles, Valencia.
- GALLARDO OTERO, Francisca, (1989): *El cuadrado en los Métodos de Enseñanza del Dibujo -1848-1936-*, Publicada en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Madrid.
- GARCÍA ACEVEDO, Mario, (1964): *Didáctica musical*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín, (1988): "Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa", en DENDALUCE, Iñaki, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Narcea, Madrid.
- GARCÍA DELGADO, José Luis, (1985): *La España de la Restauración. Política, economía, legislación y cultura, Siglo XXI*, Madrid.
- GARDNER, Howard, (1994): *Educación Artística y Desarrollo Humano*, Paidós, Barcelona.
- GILLANDERS, Carol y MARTÍNEZ CASILLAS, Pedro, (2005): "La investigación en el ámbito musical", *Música y Educación*, Nº 64, Diciembre, Madrid, pp. 85-104.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco, (1935): *Obras Completas*, Tomo VII, Estudios sobre Educación, (3ª edic.), Espasa-Calpe, Madrid.
- GÓMEZ AMAT, Carlos, (1984): *Historia de la Música Española. Siglo XIX*, Vol. V, Alianza Musical, Madrid.
- GOMEZ MOLLEDA, M.^a Dolores, (1966): *Los reformadores de la España Contemporánea*, C.S.I.C., Madrid.
- GOMEZ MOLLEDA, M.^a Dolores, (1974): *La escuela problema social. En el centenario de Poveda*, Narcea, Madrid.
- GONZÁLEZ BARRIONUEVO, Herminio, (2000): *Francisco Guerrero (1528-1599). Vida y Obra. La Música en la Catedral de Sevilla a finales del siglo XVI*, Cabildo metropolitano de la Catedral de Sevilla, Sevilla.
- HARGREAVES, David J., (1998): *Música y desarrollo psicológico*, Graó, Barcelona.
- HARGREAVES, David J., (1997): *Infancia y educación artística*, (2ª edic.), Morata, Madrid.
- HEILBRON FERRER, Marc, (2003): *Mariano Rodríguez de Ledesma: Colección de cuarenta ejercicios o estudios progresivos de Vocalización (París, 1828)*, edición facsímil, C.S.I.C., Barcelona-Madrid.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta, (1990): *Nuevas perspectivas de la educación musical*, Guadalupe, Buenos Aires (Argentina).
- HEMSY DE GAINZA, Violeta, (1994): *La transformación de la educación musical a las puertas del Siglo XXI*, Guadalupe, Buenos Aires (Argentina).
- HEMSY DE GAINZA, Violeta, (1964): *La iniciación musical del niño*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).

- HERNÁNDEZ, José A. y VV. AA., (1998): *Historia de España*, Akal, Madrid.
- HURTADO, Leopoldo, (1971): *Introducción a la Estética de la Música*, Paidós, Buenos Aires (Argentina).
- JOVER ZAMORA, José María, (1991): *La civilización española a mediados del siglo XIX*, Espasa-Calpe, Madrid.
- LACARCEL MORENO, Josefa, (1995): *Psicología de la Música y Educación Musical*, Visor, Madrid.
- LEÓN TELLO, Francisco, (1991): *Estudios de historia de la teoría de la música*, C.S.I.C., Madrid.
- LÓPEZ CALO, José, (1983): *Historia de la música española*, Alianza Música, Madrid.
- LÓPEZ CASANOVA, M^a Belén, (2002): "La Música en el Magisterio de las Escuelas Normales y su proyección a la Primera Enseñanza desde 1837 a 1930", *Música y Educación*, N^o 49, Marzo, pp. 29-40.
- LLONGUERAS, Juan, (1944): *Evocaciones y recuerdos de mi primera vida musical en Barcelona*, Librería Dalmau, Barcelona.
- MADSEN, C. K., y YARBOROUGH, C., (1980): *Competency-based Music Education*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- MANEVEAU, Guy, (1993): *Música y Educación*, Rialp, Madrid.
- MARTÍN HERRERO, José Antonio, (1997): *Manual de antropología de la música*, Amarú, Salamanca.
- MARTÍN MORENO, Antonio, (1985): *Historia de la música andaluza*, Editoriales Andaluzas Unidas, Granada.
- MARTÍN MORENO, Carmen y otros, (2000): "Propuestas metodológicas para la enseñanza globalizada de la educación musical y corporal en las etapas de infantil y primaria", *Eufonía*, 18, pp. 383-389.
- MEDINA, Alfonso, (1958): *Las dos primeras escuelas españolas de enseñanza para ciegos*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- MONTILLA LÓPEZ, Pedro, (1999): *El cerebro y la música. Un enfoque interdisciplinario*, (1^a edic.), Universidad de Córdoba, Córdoba.
- MONTORO MARTÍNEZ, Jesús, (1995): *Los ciegos en la historia*, 5 Vol., O.N.C.E., Madrid.
- MORENO CALDERÓN, Juan Miguel, (1999): *Música y Músicos en la Córdoba contemporánea*, CajaSur, Córdoba.
- MURRAY SCHAFER, Robert, (1965): *El compositor en el aula*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).
- MURRAY SCHAFER, Robert, (1967): *Limpieza de oídos*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).
- MURRAY SCHAFER, Robert, (1970): *Cuando las palabras cantan*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).
- MURRAY SCHAFER, Robert, (1994): *Hacia una Educación Sonora. 101 Ejercicios de Audición y Producción Sonora*, Pedagogías musicales Abiertas, Buenos Aires (Argentina).

- OLIVIERI DE LARROCHA, Alicia, (1979): *Método Martenot. Formación y desarrollo musical. Guía didáctica del maestro*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).
- OREM, R. C., (1986): *La teoría y el método Montessori en la actualidad*, Piados, Barcelona.
- ORTIZ JUÁREZ, Dionisio, (1984): "Bosquejo histórico de la enseñanza de las artes plásticas en Córdoba durante el s. XIX", *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, nº 106, Córdoba, pp. 211-235.
- PAHLEN, Kurt, (1991): *El maravilloso mundo de la música*, (3ª reimpresión), Alianza, Madrid.
- PALACIOS BAÑUELOS, Luis, (1994): *Historia del Real Centro Filarmónico de Córdoba "Eduardo Lucena"*, Coedición Caja Provincial de Ahorros de Córdoba y CajaSur, Córdoba.
- PASCUAL MEJÍAS, Pilar, (2002): *Didáctica de la Música para Primaria*, Pearson Educación, Madrid.
- PAYNTER, John, (1972): *Oír, aquí y ahora*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).
- PAYNTER, John, (1999): *Sonido y estructura*, Akal, Madrid.
- PÉREZ MARÍN, María Dolores, (2005): *Escolapias en Andalucía*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.
- PERIS, José, (1965): *Música para niños*, Doncel, Madrid.
- PIAGET, Jean, (1978): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- PRELLEZO, José Manuel, (1975): *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza: Bibliografía (1876-1976)*, Librería Ateneo Salesiano, Roma.
- RAMÍREZ DE ARELLANO y GUTIÉRREZ, Teodomiro, (2001): *Paseos por Córdoba*, Diario Córdoba, Córdoba.
- RAMÍREZ HURTADO, Carmen, (2006): *Música, Lenguaje y Educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*, Tirant Lo Blanch, Valencia.
- RODRÍGUEZ ESPEJO, Manuel, (2002): *Las Escuelas Reales de Córdoba desde 1791 a 2002*, Publicaciones CajaSur, Córdoba.
- ROSS, M., (1982): *The Development of Aesthetic Experience*, Pergamon Press, Oxford.
- ROWELL, Lewis, (1996): *Introducción a la Filosofía de la Música. Antecedentes históricos y problemas estéticos*, Gedisa, Barcelona.
- RUIZ BERRIO, Julio, (1985): *Educación comparada*, (Serie: Diccionario de Ciencias de la Educación), Anaya, Madrid.
- SALAZAR, Adolfo, (1972): *La música de España*, Espasa-Calpe, Madrid.
- SANJOSÉ HUGET, Vicente, (1997): *Didáctica de la expresión musical para maestros*, Piles, Valencia.
- SANUY, Montserrat, (1994): *Aula sonora. Hacia una educación musical en primaria*, Morata, Madrid.
- SANUY, Montserrat y GONZÁLEZ SARMIENTO, Luciano, (1969): *Orff - Schulwerk. Música para niños*, Unión Musical Española, Madrid.

- SERRALLACH, Lorenzo, (1953): *Historia de la Enseñanza Musical*, Ricordi Americana, Buenos Aires (Argentina).
- SLOBODA, John A., (1988): *L'esprit musicien: la psychologie cognitive de la musique*, ed. Pierre Mardaga, Bruxelles.
- SOLER PALMER, Manuel y ARNAUDAS LARRODE, Miguel, (1951): *Tratado de Música para las Escuelas Normales*, Volumen I, (10^a edic.), Imprenta Juan Bravo, Madrid.
- SOPENA IBÁÑEZ, Federico, (1958): *Historia de la música española contemporánea*, Rialp, Madrid.
- SUBIRATS BAYEGO, María dels Àngels, y otros, (2004): *Voces correspondientes a Didáctica de la Educación Musical*, en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Volumen II, Aljibe, Málaga.
- SWANWICK, Keit, (1991): *Música, pensamiento y Educación*, Morata, Madrid.
- SZÖNYI, Erzsébet, (1976): *La educación musical en Hungría a través del Método Kodály*, Corvina, Budapest.
- TORRES, Federico, (1944): *Fiestas Escolares*, (2^a edic.), Colección Avante, ed. Miguel A. Salvatella, Barcelona.
- TRIAS, Pilar y Nuria, (1974): *Educación rítmica en la escuela*, ed. Pilar Llongueres, Barcelona.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel, (1974): *La España del siglo XIX*, (5^a edic.), Laia, Barcelona.
- TURÍN, Ivonne, (1967): *La educación y la Escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y Tradición*, Aguilar, Madrid.
- VILLACORTA BAÑOS, Francisco, (1980): *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal, 1808-1931, Siglo XIX*, Madrid.
- VV.AA., (1981): *La España isabelina y el sexenio democrático*, Tomo XXXIV de la Historia de España, dir. por J.M.^a JOVER, Espasa-Calpe, Madrid.
- WARD, Justine, (1964): *Método Ward. Pedagogía musical escolar*, Desclée y Cia, Bélgica.
- WILLEMS, Edgar, (1966): *Educación musical. Guía Didáctica para el Maestro*, Ricordi, Buenos Aires (Argentina).
- WILLEMS, Edgar, (1984) 5^a edic.: *Las bases psicológicas de la educación musical*, EUDEBA, Buenos Aires (Argentina).
- WILLEMS, Edgar, (2001): *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Paidós, Barcelona.
- WITTROCK, Merlín C., (1989): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona.
- WUYTACK, Jos, (1995): *Cantar y descansar*, (2^a edic.), Real Musical, Madrid.
- WUYTACK, Jos, (1969): *Cantare et Sonare*, Leduc, Paris.
- WUYTACK, Jos, (1968): *Colores. Six pièces pour Instruments à Percussion et Flûtes à bec*, Leduc, Paris.
- XIRAU, Joaquín, (1969): *Manuel B. Cossío y la Educación en España*, Ariel, Barcelona.
- ZAMACOIS, Joaquín, (1981): *Temas de pedagogía musical*, (3^a edic.), Quiroga, Barcelona.