DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

VNiVERSiDAD D SALAMANCA

TESIS DOCTORAL

MANUEL BORGUÑÓ Y SU APORTACIÓN A LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR. *EL MÉTODO EURÍTMICO VOCAL Y TONAL*

JOSÉ LUIS HEREDIA AGÓIZ
DIRECTORES: DRª. ASUNCIÓN GÓMEZ PINTOR-
DR. VICENTE GALBIS LÓPEZ

JOSÉ LUIS HEREDIA AGÓIZ
SALAMANCA, 2013

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

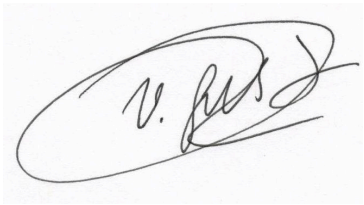
MANUEL BORGUÑÓ Y SU APORTACIÓN A LA EDUCACIÓN MUSICAL ESCOLAR. *EL MÉTODO EURÍTMICO VOCAL Y TONAL*

TESIS DOCTORAL

JOSÉ LUIS HEREDIA AGÓIZ

Vº Bº Directores:

Dra. Asunción Gómez Pintor



Dr. Vicente Galbis López

SALAMANCA, 2013

A mi padre, que disfrutó de corta vida y no pudo participar en la de sus hijos. Hoy se sentiría orgulloso.
A mi madre y hermana, por la unión, el cariño y el amor con la que hemos superado su ausencia y por la educación que me han dado.
A Antonio, padre, hermano y amigo.

A Ana, silente sufriente de este largo trabajo y que sin su apoyo y comprensión no se hubiera hecho realidad. Espero hacerme viejo contigo.
A Luis y a Teresa, mis hijos, que son mi impulso vital.

Y, por último y no menos importante, a todos los amigos que me han ayudado y apoyado en todos estos años.

AGRADECIMIENTOS

- A Vicente Galbis, por su apoyo sin condiciones, por su confianza y por creer en este proyecto desde sus comienzos.
- A Asun Gómez Pintor, por aceptar unirse sin reservas, por su disponibilidad, ayuda y por los años de estudiante en Salamanca. Por la huella transmitida a nivel académico y personal.
- A Monserrat Borguñó sin la que hoy no estaríamos hablando de la figura de su padre.
- A José Luis, al que conocí el primer día de clase en Salamanca. ¡Gracias maestro!
- A Luca Mazzuco, por el año Erasmus y su apoyo desde el cielo.
- A la familia Ranch y a Matilde Olarte por facilitarme los primeros pasos del trabajo.
- A Marcelo y a Mª Teresa, por liberarme los veranos en Palencia y por su comprensión.
- A Roberto Gordaliza, por su ayuda en las traducciones y correcciones con el francés.
- A Juan Carlos Trujillo, Manolo Serrano, José Juan Fillol, Tomás Sempere y Víctor Casanova por su ayuda informática.
- A Cristina Almansa por sus consejos y revisiones.
- A los miembros del Tribunal, por participar en la lectura aunque les implique largos desplazamientos.
- Y a todos los que, en mayor o menor medida, han facilitado este proceso, GRACIAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Justificación del tema 1

2. Estado de la cuestión 3

3. Objetivos 6

4. Metodología 8

CAPÍTULO I. ESTUDIO LEGISLATIVO: DE LA LEY MOYANO A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

1. Antecedentes.....12

2. La legislación escolar durante los años 1900-1939 14

3. La legislación escolar durante el periodo de la dictadura franquista.....22

4. La legislación del Magisterio desde 1900 hasta 1933 27

5. El Magisterio en el franquismo 34

CAPÍTULO II. PRINCIPALES CORRIENTES PEDAGÓGICAS Y MÉTODOS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EUROPA

1. La renovación de la metodología educativa a través de los nuevos movimientos pedagógicos 42

2. Principales pedagogos musicales europeos y sus métodos.....50

2.1 El método Galin-París-Chevé 50

2.2 André Gédalge 51

2.3 El Sistema Tonic-Solfa. John Curwen y Sarah Anna Glover 52

2.4 Jacques Dalcroze: La Rítmica Musical 55

2.5 Zoltan Kodaly.....58

2.6 Carl Orff.....61

Universidad de Salamanca

2.7 Maurice Martenot....62

2.8 Justine Ward....64

2.9 Edgar Willems....66

3. El progresivo interés europeo por la mejora de la educación musical en los sistemas de escolarización....67

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN ESPAÑA

1. Situación de la Escuela Primaria en España....80

1.1 La Educación Primaria hasta el inicio de la Guerra Civil....80

1.2 Principales corrientes educativas....84

1.3 La Escuela Primaria durante la Segunda República....95

1.4 Educación y Dictadura....99

2. La educación musical en la Institución Libre de Enseñanza....101

2.1 La influencia y el pensamiento estético de Krause....102

2.2 La aportación de Giner de los Ríos....105

2.3 La Escuela Primaria y de Párvulos....109

2.4 El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza....111

2.5 Rafael Benedito....114

3. Aportaciones teóricas a la enseñanza de la música y su importancia en las escuelas primarias....124

3.1 Primeros planteamientos teóricos....125

3.2 Principales pedagogos en Educación Musical y sus Métodos....135

3.2.1 Joan Llongueres....135

3.2.2 Irineu Segarra....137

3.2.3 Rosa Font Fuster....140

3.2.4 Montserrat Sanuy Simón....141

3.2.5 Luis Elizalde 142

CAPÍTULO IV. LA INFATIGABLE LUCHA POR UN IDEAL: MANUEL BORGUÑÓ Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

1. Formación, compromiso con la educación musical escolar y difusión de una metodología propia 144

1.1 Años de formación y primeros contactos con la educación musical (1893-1914) 144

1.2 El Orfeón de Graus: su primer éxito reconocido (1914-1919) 145

1.3 De nuevo en Cataluña: punto de partida en su apuesta por la educación musical escolar (1919-1942) 153

1.4 Estancia en Santa Cruz de Tenerife hasta su muerte (1942-1973) 169

2. El pensamiento de Borguñó a través de sus escritos 173

2.1 Escritos realizados con anterioridad a la polémica mantenida con Joan Llongueres y sus defensores (1923-1931) 174

2.1.1 "La Música a l'Escola" (1923) 174

2.1.2 "L'educació musical a Catalunya". Conferencia ofrecida en el Ateneo de Barcelona (1924) 177

2.1.3 "La salvació de la Música i dels Músics és l'Escola Primària". Conferencia ofrecida en el Ateneo de Barcelona (1931) 178

2.2 La polémica con Joan Llongueres y sus partidarios (1932) 182

- El detonante de la polémica: Galí, un crítico a favor de Llongueres 184

- Borguñó rebate a Galí 186

- La respuesta de Galí a Borguñó 190

- Primer intento de Borguñó por clausurar la polémica 192

- Llongueres entra en la disputa 195

- El grupo de apoyo a Borguñó 199

- Cincuenta músicos respaldan a Llongueres.....203

- Aclaración de cuatro compositores partidarios de ambos pedagogos 206

- Un nuevo interviniente a favor de Llongueres: Francesc Pujol.....210

- Cambio de escenario: la polémica continúa en la Revista Musical Catalana con "Tots estem d'acord" 216

- Pujol despeja posibles dudas y confusiones. "Confusions, no" 219

- Último artículo de Borguñó dando por zanjada la polémica. "Deixem-ho estar" 221

- Pujol da por concluida la controversia de manera demoledora 224

- "La Música en l'ensenyament general". Una visión retrospectiva de Galí tras el paso de los años 226

2.3 De la polémica a la finalización de la Guerra Civil (1933-1939) ...230

2.3.1 Escritos sobre la Educación Musical a través de la radio (1933-1937) 230

2.3.2 Carta remitida a l'Honorable Doctor Joaquim Xirau (1933) 241

2.3.3 Propuestas de mejora para la Escolanía del Monasterio de Monserrat (1934).....244

2.3.4 *La Música, el Cant i l'Escola* (1934) 247

2.3.5 *En defensa de la Música y los Músicos* (1934) 257

2.3.6 "Elementos para la organización de la pedagogía musical escolar" (1938) 260

2.4 Últimos años en Barcelona (1940-1941): su colaboración con la revista *Ritmo* 266

2.4.1 "La pedagogía musical escolar" 267

2.4.2 "La educación musical escolar en España" 274

2.5 Principales escritos realizados durante su estancia en Santa Cruz de Tenerife (1942-1973) 278

2.5.1 *Educación Musical Escolar y Popular* (1946).....279

2.5.2 *La Música, los músicos y la educación* (¿1950?) 284

2.5.3 "Conference Internationale sur l'Education Musical" (1953).....289

2.5.4 *Un vacio en la cultura musical* (1956) 299

2.5.5 *Cincuenta años de educación musical. Lo que en la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse* (1959) 305

2.5.6 *El canto gregoriano en la escuela y al alcance del pueblo* (1961) 312

2.5.7 *Ecos de una Asamblea Nacional* (1963).....315

2.5.8 *¿Ha fracasado la educación musical?* (1966).....323

2.5.9 *¿Cómo salvar la educación musical?* (1969) 331

2.5.10 "Noveno Congreso Internacional de la International Society of Music Education" (I.S.M.E.) (1973).....340

2.5.11 *La educación musical masiva en la escuela* (1973) ..343

CAPÍTULO V. *EL MÉTODO EURÍTMICO VOCAL Y TONAL*

1. Datación del Método.....349

2. Análisis del Prólogo, Proyección y Trayectoria del Método 356

a) Prólogo 356

b) Proyección y trayectoria del Método 356

3. Parte Expositiva y Periodo Pre-Primario 358

a) Introducción 358

b) Primacía del sistema de lectura musical vigente.....362

c) La cultura de la voz.....365

d) Registro de las características individuales.....371

e) Periodo Pre-Primario....372

4. Partes Prácticas del Método....374

4.1 "Primer Periodo. De Iniciación"....374

4.1.1 *Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz*....375

a) Guía Técnica....375

b) Guía Práctica....388

1. Primera Progresión....390

2. Segunda Progresión....392

3. Tercera Progresión....395

4. Cuarta Progresión....399

5. Quinta Progresión....401

6. Sexta Progresión....405

7. Séptima Progresión....408

4.1.2 *Segunda Sección: Iniciación al ritmo*....412

a) Primera etapa: Ejercicios preliminares de percepción rítmica....413

b) Segunda etapa: Rítmica percutida....415

1. Primera Progresión....418

2. Segunda Progresión....419

3. Tercera Progresión....420

4. Cuarta Progresión....420

5. Quinta Progresión....421

6. Sexta Progresión....421

c) Tercera etapa: Cultura del ritmo y de la voz....422

d) Cuarta etapa: Rítmica vocal....426

1. Primera Progresión. Valores de uno y dos tiempos....430

2. Segunda Progresión. Valores de uno, dos y tres tiempos 434

3. Tercera Progresión. Compás de cuatro tiempos 436

4. Cuarta Progresión. Valores combinados de medio tiempo combinados con los anteriormente practicados 437

5. Quinta Progresión. Prolongaciones de medio tiempo 439

6. Sexta Progresión. Pausas (silencios) de medio tiempo 440

7. Séptima Progresión. Valores y pausas de un tercio de tiempo 442

8. Octava Progresión. Valores y pausas de un cuarto de tiempo 443

9. Novena Progresión. Compases compuestos 444

10. Décima Progresión. Compases de amalgama 445

11. Undécima Progresión. Compases alternos 447

12. Duodécima Progresión. Subdivisión de valores 448

Síntesis de la *Segunda Sección: Iniciación al Ritmo* 450

4.1.3 *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)* 451

a) Primera Serie. Ejercicios sistemáticos de entonación y de iniciación a la práctica de los intervalos 452

b) Segunda Serie. Percepción mental simultánea de varios sonidos 456

c) Tercera Serie. Audición interna de los sonidos 459

d) Cuarta Serie. Iniciación a la lectura de dos voces 468

e) Quinta serie. Ejercicios preliminares de percepción mental de sonidos 470

f) Sexta Serie. Percepción y sustitución mental de sonidos omitidos 471

g) Séptima serie. Sustitución mental de sonidos armónicos omitidos 472

Síntesis de la *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)* .474

4.2 "Segundo Periodo. De Perfeccionamiento".....475

4.2.1 *Primera Sección: Cultura Tonal y Solfeo* 479

4.2.1.1 Primera Parte.....479

1. Primera Progresión. Intervalo: Do-sol 483

2. Segunda Progresión. Acorde perfecto de Do mayor. Do-mi-sol .490

3. Tercera Progresión. En el encerado las notas del pentacordio: Do-re-mi-fa-sol con la nota complementaria: si2 496

4. Cuarta Progresión: Los sonidos del hexacordio: Do-re-mi-fa-sol-la con la adición del si2 502

5. Quinta Progresión. Los sonidos del heptacordo: Do-re-mi-fa-sol-la-si con la adición del si2 506

6. Sexta Progresión. Ocho sonidos: Do-re-mi-fa-sol-la-si-do4 y si2 513

7. Séptima Progresión. Ámbito vocal: Nueve sonidos: Do-re- mi-fa- sol- la-si3-do4-re4 y el si2.....523

8. Octava Progresión. Ámbito vocal. Diez sonidos: Do-re-mi- fa-sol-la-si-do4-re4-mi4 y el si2.....531

Síntesis de la Primera Parte 540

4.2.1.2 Segunda Parte. Estudio de las Tonalidades.....542

1. Primera Progresión. Tonalidad en la menor 543

2. Segunda Progresión. Tonalidad de Sol Mayor 554

3. Tercera Progresión. Tonalidad de mi menor 560

4. Cuarta progresión. Tonalidad de Fa Mayor.....566

5. Quinta Progresión. Tonalidad en re menor.....571

6. Sexta Progresión. Tonalidad de Re Mayor 575

7. Séptima Progresión. Tonalidad en si menor.....578

8. Octava Progresión. Tonalidad en Si bemol Mayor 580

9. Novena Progresión. Tonalidad en sol menor 581

10. Décima Progresión. Tonalidad en La Mayor 582

11. Undécima progresión. Tonalidad en fa# menor 584

12. Duodécima Progresión. Tonalidad en Mi bemol Mayor.....585

13. Décimotercera progresión. Tonalidad en do menor 586

Síntesis de la Segunda Parte 587

4.2.2 *Segunda Sección: Cultura de la Interpretación Vocal* 588

4.2.2.1 Primera Etapa. Vibración y Consonancia.....592

4.2.2.2 Segunda Etapa. Elementos de Expresión 594

4.2.2.3 Guía Práctica 596

a) Primera Etapa: Vibración y consonancia.....596

1. Primera Progresión. Vibración y consonancia, emisión vocal y anticipación 596

2. Segunda Progresión. Ejercicios de articulación 599

b) Segunda Etapa: Elementos de Expresión 602

3. Tercera Progresión 602

4. Cuarta Progresión. Valores de medio tiempo 603

5. Quinta Progresión 604

6. Sexta Progresión 605

7. Séptima Progresión 608

8. Octava Progresión 612

9. Novena Progresión.....618

Síntesis de la Guía Práctica.....622

4.2.2.4 Ejercicios suplementarios.....623

a) *Portamento* y *messa di voce* 623

b) Filado 624

c) *Picados* 625

CONSIDERACIONES FINALES.....629

BIBLIOGRAFÍA 638

ANEXO. TRADUCCIÓN DE LA POLÉMICA MANTENIDA EN 1932 EN TORNO A LA UTILIZACIÓN DEL MÉTODO DALCROZE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS CATALANAS

INTRODUCCIÓN

1. Justificación del tema

Cuando iniciamos esta investigación nos planteamos la posibilidad de estudiar el papel que la asignatura de Música tuvo en las realizaciones prácticas de la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) así como la metodología que se empleaba en el Instituto-Escuela y en la Escuela Primaria. En ambos centros la educación musical tenía un carácter transcendental en la formación de los niños y, por extensión, esta enseñanza se perfeccionaba con las actividades complementarias que la I.L.E. organizaba.

Este primer proyecto-esquema de tesis pronto se vio superado por la cantidad de información que aparecía relacionada con la educación musical escolar en otros ámbitos. El estudio de la llamada Escuela Nueva nos "descubrió" un incremento en el interés de una serie de asignaturas, entre ellas Música, en la formación del niño a nivel escolar.

Varias cuestiones surgieron entonces: ¿se impartía Música en las escuelas primarias?, ¿quiénes y cómo la enseñaban?, ¿qué preparación musical tenían los maestros?, ¿qué métodos pedagógicos eran los utilizados?, ¿qué figuras, dentro del ámbito musical o pedagógico, trabajaban en la educación musical escolar?, ¿existió algún contacto con pedagogos musicales extranjeros?

Si bien en un principio quisimos profundizar desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 hasta la finalización de la Guerra Civil, a medida que avanzábamos surgían nuevas circunstancias que nos hicieron modificar la datación inicial ampliándola hasta la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 y partir del análisis de la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano.

La búsqueda bibliográfica de las cuestiones referidas nos llevó a descubrir la figura de Manuel Borguñó[1] (1884-1973). El gran número de libros y artículos escritos por él, así como la constante referencia a su *Método Eurítmico Vocal y Tonal* en todos ellos recondujeron esta investigación. A partir de entonces, la presente tesis se convirtió en una búsqueda del *Método* propugnado por Manuel Borguñó así como el análisis de su obra escrita. Debido a que la vida de Manuel Borguñó se extendió hasta 1973 y que empezó a sistematizar su tratado tras la finalización de la Guerra Civil, encontramos razones más que suficientes para prolongar la datación inicial prevista.

Una vez iniciada la búsqueda de las reseñas y trabajos existentes sobre Manuel Borguñó reparamos en que, aunque alababan y enaltecían su figura, no pasaban apenas de ser meros apuntes biográficos como veremos en el apartado referente al estado de la cuestión.

[1] Finalizada la contienda civil española, el maestro catalán castellanizó su apellido. Hasta entonces, en todas las referencias aparece como Manuel Borgunyó. En la presente investigación hemos optado por utilizar la forma Borguñó dado que la práctica totalidad de sus libros vienen firmados bajo este apellido. Actualmente, sus descendientes siguen utilizando la forma Borguñó.

A pesar de que el reconocimiento a Manuel Borguñó se extendió durante los años en los que impartió clases, cursillos y publicó sus textos y partituras, la continua referencia a la inminente divulgación de su *Método* y la ausencia de su edición daba un sentido incompleto a la totalidad de su obra. En sus publicaciones siempre anunciaba la próxima aparición de su tratado y avanzaba las características más generales. Esto nos situó ante la disyuntiva de si el sistema pedagógico se iba a publicar y finalmente no se divulgó pudo ser principalmente por dos causas: que Borguñó no hubiera llegado a elaborar dicha obra o que si existió, no hubiera visto la luz.

El hecho de contar con la colaboración inestimable de su hija favoreció la resolución de las numerosas dudas planteadas a lo largo del proceso de reconstrucción de la vida y obra de su padre. A pesar de los años transcurridos, Montserrat Borguñó guardaba en su memoria acontecimientos familiares fundamentales.

Debido a que Montserrat no continuó la labor emprendida por su progenitor, el estado en que se encontraba la documentación personal y profesional de Borguñó era caótico.

En primer lugar tratamos de organizar toda su producción pedagógica atendiendo a criterios cronológicos. Asimismo, encontramos y ordenamos la numerosa correspondencia recibida de los principales músicos y pedagogos españoles en la que ensalzaban su trabajo y le conminaban a continuar su labor a favor de la educación musical escolar.

Uno de los documentos que con mayor afecto guardaba su hija era la recopilación de artículos, críticas y aparecidos en prensa sobre Borguñó que su esposa realizó durante años. Muchos de ellos carecían de datos concretos acerca del nombre del periódico, otros incluían el nombre del periódico y el día, mes y año de publicación escritos a manos y una minoría contenía la página entera del diario en cuestión. Gracias a ellos se ha obtenido la opinión que de sus realizaciones prácticas (conciertos con niños, cursos, etc.) realizaba la crítica especializada.

Los contactos mantenidos con pedagogos extranjeros, de los cuales hay evidencias gracias al epistolario y a los resúmenes de sus comunicaciones en congresos internaciones, nos permitió valorar y comparar su obra pedagógica con la que imperaba en otros países.

La posibilidad de dotar cierta organización a todos estos documentos facilitó su análisis posterior al mismo tiempo que proporcionó una contextualización socio-política y pedagógica necesaria para entender el pensamiento pedagógico de Manuel Borguñó.

Una vez obtenidos y clasificados todos estos datos, la investigación se centró en la necesidad de divulgar todos estos aspectos de manera crítica y sistemática.

Al disponer del borrador del Método en su estado previo, el hecho de incluir un prólogo indica su inminente publicación, se tiene la posibilidad de definir las principales etapas, secciones, progresiones y ejemplos prácticos del *Método Eurítmico Vocal y Tonal*.

Consideramos que con la presentación y estudio en esta tesis del borrador de su pensamiento pedagógico intentamos dar a conocer toda su labor como pedagogo musical.

Para contextualizar la obra de Borguñó estimamos preciso analizar la legislación referida a la asignatura de Música en las escuelas primarias y Escuelas Normales (EE.NN.), así como examinar las condiciones de esta asignatura en las escuelas primarias durante los años en los que vivió Manuel Borguñó.

La necesidad de estudiar las realizaciones previas en obras como la I.L.E, la Escuela Moderna, la Escuela Socialista o Escuelas del Ave María vienen justificadas por el hecho de contemplar el tipo de educación musical que se impartía. En este sentido, estas actuaciones fundamentan el trabajo posterior de Borguñó como un proceso iniciado por un grupo de pedagogos de los cuales el maestro catalán recogió el testigo. Sólo unos pocos músicos interesados en su aplicación en centros educativos, más allá de los Conservatorios de Música, intentaron dotar a los niños de una cultura musical básica.

Esta labor, llevada a cabo por muchos de ellos, no se ha valorado suficientemente ni ha sido tomada en cuenta por generaciones posteriores. Mientras que en los países europeos más interesados por la educación musical estas figuras hubieran sido consideradas referentes en su campo, en España sus aportaciones apenas fueron tomadas en consideración.

2. Estado de la cuestión

La educación musical en las escuelas primarias se ha implantado de forma plena en España en las últimas décadas. Mientras que en la mayoría de países europeos esta disciplina estaba integrada en el currículo oficial desde los primeros años del siglo XX, en nuestro país hubo que esperar a la Ley del Ordenamiento General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) de 3 de octubre de 1990, para poder disponer de una formación musical en las escuelas.

Aunque la mayor parte de la bibliografía existente se ocupa de recopilar la normativa educativa promulgada desde la Ley de 9 de septiembre de 1857, la legislación referida a la educación musical en las escuelas no ha contado con estudios en profundidad hasta el momento. El vacío reinante en esta materia constituye una excepción, ya que otras asignaturas, como es el caso de Educación Física[2], disfrutan de trabajos desde el punto de vista legislativo a partir de su aparición en el cuadro de materias a impartir en las escuelas.

El análisis que se inicia en la Ley de 9 de septiembre de 1857 hasta la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970, desde la perspectiva del papel que las sucesivas leyes otorgaban a la asignatura de Música, supone un punto básico de partida para entender el proceso de la educación musical en las escuelas en nuestro país.

[2] Pedrero Guzmán, Mª. C. *La Educación física en la enseñanza primaria: estudio de su evolución histórica a través de las disposiciones legales*, Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones, Murcia, 1991.

La legislación de los diferentes planes de estudio de las EE.NN, recopilada en el trabajo de Manuel de Guzmán Moreno[3], así como el estudio de las leyes aparecidas en la *Gaceta de Madrid*, *Gaceta de la República* y *Boletín Oficial del Estado*, sirvió de base para realizar el mismo análisis, pero en este caso para la normativa del Magisterio.

Dentro de la historiografía musical española de primera mitad del siglo XX existió, sobre todo en Cataluña, un movimiento que trató de impulsar la educación musical del niño. Joan Llongueres (1880-1953), Rafael Benedito (1885-1963), Manuel Borguñó e Irineu Segarra (1917-2005) constituyen los principales ejemplos dentro de la pedagogía musical. Gracias a su labor, los métodos pedagógicos europeos relacionados con la educación musical de mayor aplicación fueron conocidos y utilizados en España. Joan Llongueres introdujo el sistema de Dalcroze en España mediante conferencias y cursos del propio pedagogo suizo. Rafael Benedito viajó por los principales países europeos observando realizaciones prácticas de diferentes sistemas que posteriormente aplicaría en conjuntos corales. En 1953, Irineu Segarra se interesó por el método de trabajo de los Niños Cantores de Viena y de los Domspatzen de la catedral de Ratisbona y estudió su empleo en las prácticas de la Escolanía de Montserrat.

Mención aparte merece la cantidad de estudios existentes sobre la figura y labor desarrollada por Joan Llongueres. La polémica que mantuvo con Borguñó sobre la necesidad de incluir la Rítmica en la educación musical produjo un agrio enfrentamiento a través de diversos artículos de prensa. Defensores y detractores de cada una de las partes expusieron sus puntos de vista llegando a provocar un amplio debate pedagógico. En este sentido, cabe señalar que hasta este momento no existe publicación alguna que haya analizado o profundizado sobre este aspecto de forma específica.

Todos ellos mantenían su interés en la educación musical del niño aunque fue Borguñó quien profundizó de manera más sistemática en la educación musical escolar. En casi la totalidad de sus escritos une música y escuela e integra el conjunto de su tratado en la educación primaria.

A pesar del interés existente en la educación musical escolar por parte de estos pedagogos, las autoridades educativas mostraron escaso entusiasmo en sus propuestas. El escritor y musicólogo Arcadio de Larrea Palacín en un número especial de la revista *Bordón* publicado en 1953, dejaba muy claro el problema de la educación musical en la escuela:

> "La preparación de este número de BORDÓN ha puesto en evidencia una verdad de la que sólo teníamos barruntos: la nulidad de la acción escolar en la educación musical.
>
> A esta realidad le hallaríamos de pronto las causas que podemos reducir a éstas: ignorancia, descuido y rutina.

[3] Guzmán de, M. *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*, Prima Luce, Barcelona, 1973.

> Ignorancia que tiende su sombra desde las disposiciones oficiales, pasando por la formación (?) musical de los Maestros en las Escuelas de Magisterio, hasta el niño, sujeto donde, en último término, esa ignorancia ejerce su imperio que normalmente dejará manca su vida anímica.
>
> Descuido en los llamados a sentir preocupación por este problema: pedagogos y músicos. Ni los unos ni los otros han dedicado el menor afán a esta parcela de la formación. El pedagogo, si acaso, se ha limitado a repetir frases manidas sobre la importancia de la música en la educación y ha dejado el resto al músico.
>
> […] La Escuela Española, que tanto ha progresado en otros campos, en este de la música está igual, si no peor, que estaba cincuenta años atrás."[4]

Durante los últimos años se ha observado, con la publicación de distintos trabajos sobre educación musical escolar, un incremento en el interés de la evolución y metodología de esta rama en el período de tiempo que comprende el presente trabajo. Entre los principales artículos e investigaciones destacamos los elaborados por Mariano Pérez Gutiérrez[5], Joan Casals i Clotet[6], María Cateura[7], Pío Tur Mayans[8], Nicolas Oriol de Alarcón[9], Olga María Toro Egea[10] o Juana Argimira Alonso Medina[11] .

A pesar de ello, no se ha encontrado ningún trabajo amplio que recoja y analice en profundidad ni la vida ni la obra de Manuel Borguñó. Por el contrario, de Llongueres[12] y Segarra[13] existe un mayor número de libros y artículos. Arturo Menéndez Aleyxandre[14],

---

[4] Larrea Palacín, A. De. "El problema de la educación musical en la escuela", *Bordón*, *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, núm. 37, mayo 1953, págs. 457- 458.

[5] Pérez Gutiérrez, M. "Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países*", Música y Educación*, núm. 17, 1994, págs. 19-28.

[6] Casals i Clotet, J. "El Método Ireneu Segarra", *Música y Educación*, núm. 16, 1993, págs. 51-74.

[7] Cateura Mateu, M. *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*, Publicacions Universitat de Barcelona, Barcelona 1990.

[8] Tur Mayans, P. *La educación musical en su dimensión histórica, filosófica y metodológica*. P.P.U., Barcelona, 1983.

[9] Oriol de Alarcón, N. "La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI", *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, núm. 16, noviembre 2005, http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf (Última consulta 9-X-2013)

[10] Toro Egea, O. M. *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio*, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2006.

[11]Alonso Medina, J. A. *La formación musical de los maestros en Gran Canaria (1900-1971)*, Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 2000.

[12] Monés i Mestre, N. *Joan Llongueras, 1880-1953, l'introductor del dalcrozisme a Catalunya: política, cultura i art del noucentisme,* Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari d'Història Jaume Vicens-Vives, Barcelona, 2000.

Monés i Mestre, N. *Joan Llongueras, 1880-1953: poeta, pedagog i músic: política, cultura i arts escèniques del Noucentisme: dansa i identitat*, Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari d'Història Jaume Vicens Vives, Barcelona, 2004.

[13] Torras Belmonte, R. *Fent vibrar d'amor l'espai: homenatge al P. Ireneu Segarra,* Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 2007.

Segarra, I. *Quaranta-cinc anys de director de l'Escolania de Montserrat: (1950-1951 - 1953-1997): memòries personals,* Publicacions de l 'Abadia de Montserrat, Barcelona, 2000.

[14] Menéndez Aleyxandre, A. "Borguñó, Manuel" *The New Grove, Dictionary of Music & Musicians*, vol. 3, MacMillan Publishers Limited, London, 1995, pág. 51.

María José Fernández Biel[15], Francesc Cortés i Mir[16], Francisco González Ruiz[17] o Nicolás Oriol de Alarcón[18], consideran la importancia de la obra de Borguñó pero no llegan a profundizar en ella ni en sus aspectos biográficos.

3. Objetivos

Tras lo expuesto anteriormente, el objetivo principal de la presente tesis consiste en estudiar y analizar en profundidad tanto las obras publicadas como las inéditas de Manuel Borguñó, su ideario pedagógico musical y las principales etapas de su vida.

Paralelamente, y como consecuencia de este propósito, surgen una serie de objetivos subsidiarios relacionados con el contexto de las escuelas primarias, su legislación y la valoración de la asignatura de Música en el periodo histórico al que nos referimos. Por esta razón, tratamos de comparar la situación de la educación en general y la formación musical en España (corrientes pedagógicas, sistemas utilizados, planteamiento de la materia que nos ocupa, etc.) con la de otros países.

La singularidad de esta tesis radica en sacar a la luz y analizar el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* que hasta el día de hoy se creía perdido. Según su hija, el original pudo extraviarse junto con el resto de pertenencias tras su fallecimiento o quedar olvidado en el taxi con el que se trasladó a su hotel tras mantener un encuentro con los editores.

En primer lugar, deseamos examinar la obra creada por Manuel Borguñó, observar la evolución de sus planteamientos pedagógicos y valorar si pudo ofrecer con el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* la posibilidad, tanto al maestro como al niño, de facilitar el gusto por la música y la comprensión del lenguaje musical.

Asimismo, intentamos señalar que en España existió un pedagogo, dentro del ámbito musical, con capacidad y autoridad suficiente como para crear un sistema propio. Como consecuencia a esta intención, tratamos de comprobar la proyección de Borguñó y su obra en la educación musical a través de la influencia que sus intervenciones en cursos, conferencias, obra escrita y demostraciones prácticas provocaron en el ámbito de la educación musical escolar.

A través de los datos obtenidos de fuentes bibliográficas e informaciones directas se planteó la posibilidad de organizar las referencias biográficas para articular las diferentes etapas de su vida y encajar en ellas el desarrollo de su obra escrita, su

[15] Fernández Biel, M.J. "Borgunyó i Pla, Manuel", *Historia de la Música Catalana, Valenciana i Balear*, vol. IX, A-H, Edicions 62, Barcelona, 2003, pág. 101.
[16] Cortés i Mir, F. "Borgunyó", *Gran Enciclopèdia de la Música*, vol. I, Barcelona, 1999.
[17] González Ruiz, F. *VIII Encuentro Coral Ciudad de La Laguna*, Excmo. Ayuntamiento de La Laguna, 1986.
[18] Oriol de Alarcón, N. *Op. cit.*

pensamiento pedagógico y su labor en favor de la educación musical en las escuelas primarias.

Finalmente, Borguñó expuso los lamentables y sempiternos errores de la administración educativa en materia de educación musical escolar. El hecho de no criticar únicamente sino de ofrecer soluciones ante la desidia de los gobernantes supone un principio a examinar así como profundizar en las causas que le mantuvieron al margen de la llamada "política oficial".

De forma análoga, nos planteamos la necesidad de obtener una visión del contexto educativo en nuestro país para tratar de averiguar la influencia que las nuevas corrientes pedagógicas europeas provocaron y advertir los principales cambios introducidos a nivel teórico y práctico.

Como consecuencia del objetivo anterior se pretende evaluar si dichas corrientes consiguieron promover en las escuelas españolas una renovación metodológica y conocer las causas por las que entraron en conflicto con los sectores más tradicionales de la sociedad.

La asignatura de Música comenzó a implantarse en los diferentes planes educativos de los principales países de Europa. Numerosos pedagogos musicales publicaron sus métodos, la bibliografía referente a esta materia aumentó de forma considerable, se organizaron congresos y cursos de preparación para el profesorado, etc.

Establecer las razones por las que en España no cuajó de igual forma a pesar de que existió un movimiento interesado en ello, así como sintetizar el resultado de la labor de otros pedagogos como Llongueres, Segarra o Benedito fundamentan este propósito.

El hecho de existir una normativa al respecto, planteó la cuestión de si esta era llevada a cabo en las escuelas o si, por el contrario, quedaba en una mera redacción de intenciones. El estudio de la legislación educativa en referencia a la asignatura de Música en las escuelas primarias se convirtió desde el primer momento en finalidad imprescindible para poder entender su evolución.

Pese a que la vida y obra de Manuel Borguñó transcurre principalmente durante los tres primeros cuartos del siglo XX, creemos necesario ampliar el estudio legislativo y la influencia de las nuevas corrientes pedagógicas a partir de la Ley Moyano de 1857 hasta la L.G.E. de 1970. De esta forma, la normativa analizada abarcará ciento trece años de historia educativa referida a la materia de Música.

Estimamos oportuno mostrar estos antecedentes legislativos y educativos por dos razones fundamentales:

En primer lugar, para situar el contexto previo con el que se va a encontrar el lector al examinar la labor de Manuel Borguñó.

En segundo lugar, para entender las circunstancias y el ambiente en el que se hallaba Borguñó. De esta forma, podremos deducir muchas de las acciones llevadas a cabo por el propio maestro catalán que, en una realidad como la actual, carecerían de sentido.

De igual forma, se detalla la legislación referente tanto a las escuelas primarias como a la de las EE.NN. El objeto de estudio de estas últimas se circunscribe al hecho de conocer la formación musical que los futuros maestros recibían. De esta manera, podemos evaluar si la educación musical que se impartía en las EE.NN. les dotaba de una base sólida para su posterior transmisión a los niños en las escuelas.

4. Metodología

El punto de partida de esta investigación nació del interés por conocer el ambiente musical de la I.L.E. A partir de la lectura de la obra escrita por Antonio Jiménez Landi[19] observamos la posibilidad profundizar en aquellas realizaciones que la I.L.E. llevó a cabo y que tenían que ver con la educación musical escolar. El estudio de la organización del Instituto-Escuela, la Escuela Primaria y de Párvulos así como diverso material encontrado en los archivos de la Residencia de Estudiantes nos descubrió la importancia de la música y su inserción como materia reglada en los programas de estudio de la I.L.E.

Por extensión, al aparecer conceptos como Escuela Nueva o Activa, nuevas corrientes pedagógicas, enseñanza al margen de la educación oficial, etc. comenzaron a surgir toda una serie de preguntas que podríamos resumir en dos: ¿hubo una enseñanza musical en las escuelas primarias españolas? y, en caso de que existiese, ¿qué tipo de formación se impartía a los alumnos?

A partir de entonces comenzó una doble vía de investigación: por un lado tratamos de comprobar si en la legislación educativa se incluía la enseñanza de la asignatura de Música en los planes de estudio y, por otra parte, intentamos descubrir si hubo, con la llegada de los nuevos planteamientos pedagógicos, alguna corriente interesada por la inserción de la educación musical en los colegios al margen de los Conservatorios y escuelas de música.

La metodología empleada en la primera de las cuestiones únicamente se basó en fuentes directas, es decir, análisis de la legislación educativa a través de la lectura de las diferentes disposiciones recogidas en lo que hoy denominamos *Boletín Oficial del Estado* y que en el periodo que estudiamos apareció bajo los nombres de *Gaceta de Madrid*, *Gaceta de Madrid: Diario Oficial de la República*, *Gaceta de la República: Diario Oficial, Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* y *Boletín Oficial del Estado*.

En este sentido, nos apoyamos en obras específicas relacionadas con este tema de varios autores pero, tras observar que mucha de la normativa no aparecía en ellas, o no se

[19] Jiménez-Landi, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1996.

correspondía con las fechas indicadas, decidimos acudir a las fuentes anteriormente reseñadas para verificar los datos y establecer una secuenciación clara y ordenada.

A pesar de que la investigación iba dando sus primeros frutos, la búsqueda de una nueva tendencia pedagógica interesada por la educación musical escolar no respondía a nuestras expectativas. Observamos que en otras materias existía un mayor interés de reforma mientras que en nuestro caso únicamente aparecían figuras aisladas cuyo trabajo era destacable pero al margen de las nuevas ideas educativas que se imponían en el resto de Europa.

El hecho de contar con una serie de maestros como Ontañón Arias, Rafael Benedito, Martínez Torner, Rogelio Villar, Edgar Agostini que trataron de mejorar la formación musical de los niños y niñas de la I.L.E. nos hizo plantearnos la cuestión de examinar la posible existencia de una metodología renovadora que pudiesen aplicar en sus clases. Tras varias consultas en los archivos de la Residencia de Estudiantes observamos que su aportación, merecedora de elogio, se limitó a la creación de cancioneros, asistencia a conciertos con grupos de alumnos, conferencias, etc. sin llegar a considerar la necesidad de impulsar un nuevo tipo de método que diferenciase la educación musical de la mera instrucción.

Dado que esta parte de la investigación se desarrolló a finales de los años noventa, contamos con la colaboración de Eduardo y Amparo Ranch Sales. Ambos hermanos habían estudiado en centros dependientes de la I.LE. y recordaban el ambiente musical que en ellos se vivía.

Al tiempo que se investigaban estos aspectos afloraban nuevas necesidades que contextualizaran nuestro estudio: ¿cómo era la educación en nuestro país respecto al resto?, ¿qué formación musical recibían los futuros maestros?, ¿qué influencia tuvieron las nuevas ideas pedagógicas provenientes de fuera de nuestras fronteras?, etc.

Todas las cuestiones quedaron disipadas con la ayuda de una amplia bibliografía general que respondía estas preguntas. En muchos casos, hubo que acudir a los fondos históricos de centros como la Universidad de Alicante, Residencia de Estudiantes, Biblioteca Nacional, Archivo Histórico de Barcelona, Ateneu Igualadí, bibliotecas del CSIC, etc.

Llegados a este punto del trabajo, fuimos conscientes que, aunque la documentación que poseíamos era amplia y diversa, faltaba un elemento central que respondiese a las indagaciones realizadas y que dotasen de mayor cuerpo a la investigación con la finalidad de poder encuadrarla en lo que consideramos una tesis doctoral.

La ayuda inestimable de uno de los directores de esta tesis, el Dr. D. Vicente Galbis López, provocó que pudiésemos dar un salto cuantitativo y cualitativo a nuestra investigación al advertirnos de la correspondencia que López Chavarri mantuvo con Manuel Borguñó, el cual parecía estar ligado a la educación musical escolar.

A partir de ese momento, tras una primera búsqueda bibliográfica en las principales bibliotecas del país vía internet, tratamos de confirmar la información ofrecida.

La sorpresa fue mayúscula al observar que Manuel Borguñó tenía toda una extensa producción escrita acerca de la educación musical en las escuelas primarias y su aplicación.

El hecho de poder disponer del servicio de préstamo inter-bibliotecario en la Universidad de Alicante hizo posible que en un breve espacio de tiempo se pudiera contar con varias de sus obras. Otras fueron facilitadas por personas que aparecen nombradas en los agradecimientos y que, en concreto, consiguieron dos de sus libros en librerías de viejo y en un rastro respectivamente.

La lectura de estas primeras obras aclararon muchas de las dudas al mismo tiempo que provocaban otras nuevas: ¿quién fue Manuel Borguñó?, ¿cómo era posible que su figura hubiera sido olvidada? y, sobre todo, cuando en las páginas de su libro habla de su *Método Eurítmico Vocal y Tonal*, ¿a qué se refería?.

El siguiente paso consistió en dar forma a la vida y obra de Manuel Borguñó. Observamos que su actividad se desarrolló en Cataluña hasta la finalización de la contienda civil española y que tras ella se trasladó a Santa Cruz de Tenerife donde permaneció hasta su muerte.

En ese momento, teníamos concretadas las etapas su vida y toda producción escrita editada pero faltaba la información principal una vez llegados a este punto: ¿qué pasó con el tan nombrado *Método Eurítmico Vocal y Tonal*?, ¿una quimera?, ¿quedó en un simple intento del maestro catalán para promocionarse?

Consideramos que la respuesta a estas preguntas únicamente las podrían dar aquellas personas que estuvieron cerca del maestro por lo que, llegados a este punto, pensamos en la necesidad de ponernos en contacto con su familia.

Al no existir apenas ningún tipo de referencia familiar en su libro, la búsqueda de parientes relacionados con Borguñó no parecía fácil a simple vista. Finalmente, optamos por teclear el apellido Borguñó y Borgunyó en la provincia de Santa Cruz de Tenerife en los servicios de búsqueda online que ofrecen las compañías de telecomunicaciones. Al aparecer el nombre y número de teléfono de Montserrat Borguñó se sospechó que podría ser alguna nieta de Borguñó pero, tras la realización de una llamada telefónica, comprobamos que la persona que contestó era su propia hija.

Tras explicarle nuestro proyecto se manifestó encantada de colaborar y mostrarnos toda la documentación que guardaba sobre la vida y obra de su padre.

La visita a Montserrat Borguñó en Santa Cruz de Tenerife fue determinante hasta el punto de que, de no haber viajado a conocerla, no se habría podido realizar este trabajo.

En el almacén del negocio familiar se apilaban una serie de cajas y archivadores tipo A-Z donde, sin ningún orden, se hallaba la totalidad de la obra original de Manuel Borguñó.

Entre libros, documentos mecanografiados, papeles en pésimas condiciones debido al paso del tiempo, fotos, partituras nos encontramos con un manuscrito titulado *Método Eurítmico Vocal y Tonal* que constaba de 336 páginas repletas de orientaciones, ejemplos y ejercicios.

A pesar de las muchas horas de conversación con Montserrat Borguñó, no se puede obviar que, al tratarse de su padre, y de ser una fuente oral, muchas de las opiniones vertidas no eran del todo objetivas por lo que nos limitamos a reflejar en este trabajo aquellas consideraciones que han podido contrastar de forma fehaciente.

Desde ese momento, el estudio y análisis del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* se convirtió en el epicentro de este trabajo. Previamente, para poder entender todo este tratado estimamos la necesidad de incluir un capítulo previo donde examinar y sistematizar a través de su producción escrita su pensamiento pedagógico. De esta forma, se pretende facilitar notablemente la comprensión y lectura de la parte teórica del *Método*.

El mayor obstáculo estribó en cómo afrontar la parte práctica debido a la gran cantidad de ejemplos que incluye el maestro catalán. La elección de todos los que se plasman viene determinada por su importancia además de tratar de mostrar su progresiva dificultad.

El lema de Borguñó, con el que podemos resumir su metodología, "cada canción una lección y cada lección una canción" nos hizo plantearnos la necesidad de incluir todos los cantos que aparecen en el *Método*. Tras su examen, por razones de extensión, decidimos incluir todos los que aparecen en el Periodo de Iniciación al considerar esta primera etapa fundamental en la educación musical escolar del niño.

Si bien en el inicio de esta tesis la metodología que se utilizó venía determinada por las continuas novedades que surgían y que provocaban cambios en la idea primigenia, a partir del descubrimiento de la figura de Manuel Borguñó se sistematizó de forma clara.

Aun así, fundamentalmente, en nuestra investigación se ha utilizado un método deductivo que a su vez ha generado conclusiones más amplias: partiendo de premisas y obras generales se ha llegado a conclusiones particulares que pueden ser extrapolables a nuevos conceptos más amplios.

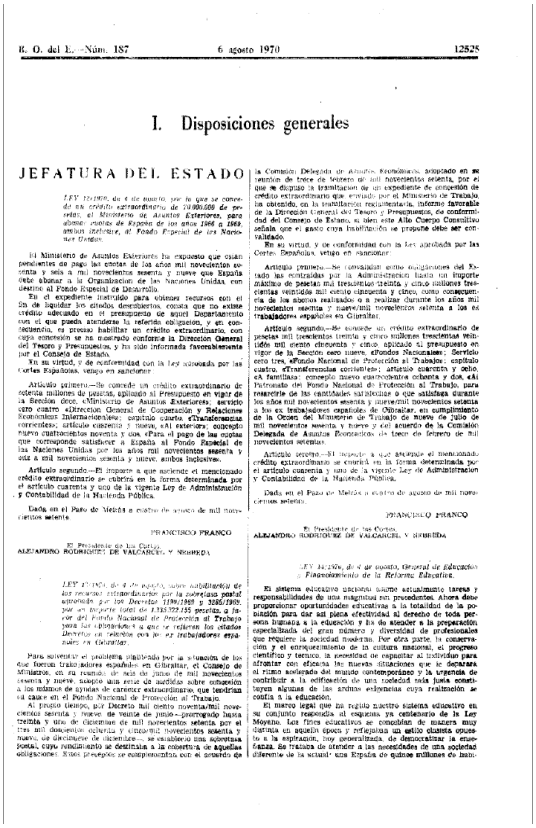
LEY

DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA,

SANCIONADA POR S. M.

en 9 de Setiembre de 1857.

MADRID,
IMPRENTA NACIONAL.
—
1857.



B. O. del E.—Núm. 187 6 agosto 1970 12525

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

LEY 71/1970, de 4 de agosto, por la que se concede un crédito extraordinario de 70.000.000 de pesetas, al Ministerio de Asuntos Exteriores, para abonar cuotas de Espana de los años 1968 y 1969 anteriores, al Fondo Especial de las Naciones Unidas.

El Ministerio de Asuntos Exteriores ha expuesto que están pendientes de pago las cuotas de los años mil novecientos sesenta y seis a mil novecientos sesenta y nueve que España debe abonar a la Organización de las Naciones Unidas con destino al Fondo Especial de Desarrollo.

En el expediente instruido para obtener recursos con el fin de liquidar los citados descubiertos, consta que no existe crédito adecuado en el presupuesto de aquel Departamento con el que poder atenderse la referida obligación, y en consecuencia, es preciso habilitar un crédito extraordinario, con cargo a cuya concesión se ha tramitado conforme la Dirección General del Tesoro y Presupuestos, y ha sido informada favorablemente por el Consejo de Estado.

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

Artículo primero.—Se concede un crédito extraordinario de cincuenta millones de pesetas, aplicado al Presupuesto en vigor de la Sección 06ce, «Ministerio de Asuntos Exteriores», servicio cero cuatro «Dirección General de Cooperación y Relaciones Económicas Internacionales», capítulo cuarto «Transferencias corrientes», artículo cincuenta y tres, «Al exterior», concepto nuevo cuatrocientos noventa y uno, «Para el pago de las cuotas que corresponde satisfacer a España al Fondo Especial de las Naciones Unidas por los años mil novecientos sesenta y ocho a mil novecientos setenta y nueve, ambos inclusive».

Artículo segundo.—El importe a que asciende el mencionado crédito extraordinario se cubrirá en la forma determinada por el artículo cuarenta y uno de la vigente Ley de Administración y Contabilidad de la Hacienda Pública.

Dada en el Pazo de Meirás a cuatro de agosto de mil novecientos setenta.

FRANCISCO FRANCO

El Presidente de las Cortes,
ALEJANDRO RODRIGUEZ DE VALCARCEL Y SIRMEDA

LEY 72/1970, de 4 de agosto, sobre habilitación de los recursos extraordinarios por la campaña postal aprobada por los Decretos 1196/1969 y 3585/1969, por un importe total de 1.183.722.155 pesetas, a favor del Fondo Nacional de Protección al Trabajo para los trabajadores a que se refieren los citados Decretos en relación con los trabajadores españoles en Gibraltar.

Para solventar el problema planteado por la situación de los dos mil trabajadores españoles en Gibraltar, el Consejo de Ministros, en su reunión de seis de junio de mil novecientos sesenta y nueve, adoptó una serie de medidas sobre cobertura a los déficits de ciertas atenciones extraordinarias que tendrían su cauce en el Fondo Nacional de Protección al Trabajo.

Al propio tiempo, por Decreto mil ciento noventa/mil novecientos sesenta y nueve, de veinte de junio—prorrogado hasta treinta y uno de diciembre de mil novecientos setenta por el tres mil doscientos ochenta y cinco/mil novecientos setenta y nueve, de diecinueve de diciembre—, se establecía una subvención postal, cuyo establecimiento se destinaba a la cobertura de aquellas obligaciones. Estos preceptos se complementan con el acuerdo de la Comisión Delegada de Asuntos Económicos, adoptado en su reunión de trece de febrero de mil novecientos setenta, por el que se dispuso la tramitación de un expediente de concesión de crédito extraordinario que evitado por el Ministerio de Trabajo, ha obtenido, en la habitual reglamentaria, informe favorable de la Dirección General del Tesoro y Presupuestos, de conformidad del Consejo de Estado, si bien este Alto Cuerpo Consultivo señala que el gasto cuya habilitación se propone debe ser convalidado.

En su virtud y de conformidad con la ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

Artículo primero.—Se convalidan cinco compromisos del Estado las contraídas por la Administración hasta un importe máximo de pesetas mil trescientas treinta y cinco millones trescientas veintidós mil ciento cincuenta y cinco, como consecuencia de los ajustes realizados o a realizar durante los años mil novecientos sesenta y nueve/mil novecientos setenta a los ex trabajadores españoles en Gibraltar.

Artículo segundo.—Se concede un crédito extraordinario de pesetas mil trescientas treinta y cinco millones trescientas veintidós mil ciento cincuenta y cinco aplicado al presupuesto en vigor de la Sección cero nueve «Fondos Nacionales», Servicio cero tres, «Fondo Nacional de Protección al Trabajo», capítulo cuatro, «Transferencias corrientes», artículo cuarenta y ocho, «A familias», concepto nuevo cuatrocientos ochenta y dos, «Al Patronato del Fondo Nacional de Protección al Trabajo, para reasorcte de las cantidades satisfechas a que atiende durante los años mil novecientos sesenta y nueve/mil novecientos setenta a los ex trabajadores españoles de Gibraltar, en cumplimiento de la Orden del Ministerio de Trabajo de nueve de julio de mil novecientos sesenta y nueve y del acuerdo de la Comisión Delegada de Asuntos Económicos de trece de febrero de mil novecientos setenta».

Artículo tercero.—El importe a que asciende el mencionado crédito extraordinario se cubrirá en la forma determinada por el artículo cuarenta y uno de la vigente Ley de Administración y Contabilidad de la Hacienda Pública.

Dada en el Pazo de Meirás a cuatro de agosto de mil novecientos setenta.

FRANCISCO FRANCO

El Presidente de las Cortes,
ALEJANDRO RODRIGUEZ DE VALCARCEL Y SIRMEDA

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

El sistema educativo nacional afronta actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población, para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparara el rápido acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación.

El marco legal que da vigente nuestro sistema educativo en su conjunto responde al espíritu ya centenario de la Ley Moyano. Las fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo diferente en la aspiración, muy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de hom-

CAPÍTULO I

ESTUDIO LEGISLATIVO: DE LA LEY MOYANO A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

El presente capítulo resume las principales disposiciones legislativas que se aprobaron en España relacionadas con la educación musical durante los años 1900-1970.

En el primer apartado se muestran dos leyes previas al periodo señalado dada su importancia. Los dos siguientes apartados exponen la legislación básica aplicada en la escuela primaria con especial atención a los diferentes cuadros de asignaturas. Finalmente, en los apartados tercero y cuarto se profundiza sobre la educación musical que los futuros maestros y maestras recibían en los estudios de Magisterio.

1. Antecedentes

La Ley de 9 de septiembre de 1857, también llamada Ley Moyano, supuso el primer intento notable de ordenación del sistema educativo en la historia de España.

Cossío realizó una valoración de esta ley bastante crítica ya que obedecía a los intereses del partido moderado. El valor pedagógico quedaba relegado y apenas modificó la educación primaria. No obstante, observó su trascendencia al quedar unificada toda la legislación escolar:

> "El carácter de la ley es burocrático más bien que pedagógico, y su espíritu ni es liberal ni ultramontano, sino puramente civil y regalista, de acuerdo con los principios doctrinarios del partido moderado, que fue su autor. Por lo que toca a la enseñanza primaria, no contiene nuevas creaciones, y no se hallan en ella sino los mismos organismos ya existentes, ligeramente modificados. Pero la organización general que hizo en un solo cuerpo de todas las disposiciones precedentes, obliga á considerar esta ley, á pesar de las innumerables codificaciones posteriores, como la base y fuente de la actual legislación escolar."[20]

En su Sección Primera, Título I, ordenaba la Primera Enseñanza, sus etapas y las asignaturas que se habían de impartir. En cuanto a las distintas materias no aparecía ninguna relacionada con la formación musical del niño.

La ley promulgada el 2 de junio de 1868, a pesar de tener una vigencia muy breve, hacía mención a la educación musical del niño. El gobierno revolucionario anuló dicha ley restableciendo la legislación anterior a través del Decreto-Ley de 14 de octubre de 1868.

Con respecto a la educación musical, hay que indicar como puntos más importantes los siguientes artículos:

[20] Cossío, M. B. *La Enseñanza Primaria en España*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, Rojas, 1915, pág. 31.

- En el Título Primero, referido a la organización primaria, Capítulo I, cuyo título es *De las Escuelas de Instrucción Primaria*, en el artículo catorce se realizaba una advertencia acerca de la interpretación de cantos en la escuela. El panorama no podía ser más desolador ya que quedaban para aquellas escuelas en las que por sus medios, entendemos que materiales y humanos, se pudiese realizar:

> "Art.14. En todas las escuelas de niños, cualquiera que sea su clase, la enseñanza comprenderá precisamente: doctrina cristiana, lectura, escritura y principios de aritmética, sistema legal de pesas y medidas, sencillas nociones de historia, y de la geografía de España, de gramática castellana y principios generales de educación y cortesía. En las Escuelas de niñas se aprenderán además las labores más usuales. Se procurará que los niños y niñas se ejerciten en el canto en todas las Escuelas en que hubiere medios para ello."[21]

- En el Título Quinto, Capítulo I, que trataba de las materias y ejercicios de enseñanza, el artículo 300 comentaba la presencia del canto. Sorprende la equiparación del canto con la asignatura de Geografía e Historia y la escasa importancia que se otorgaba a los contenidos que se impartían en ambas materias:

> "La Geografía y la Historia, así como el canto y los demás estudios á que puede extenderse la instrucción primaria, se limitarán a lo más esencial."[22]

- El artículo 305 de esta misma ley desplegaba unas indicaciones mucho más sistemáticas y claras en cuanto a la educación musical de los niños de párvulos:

> "Los ejercicios y enseñanzas de las escuelas de párvulos no deberán pasar los siguientes límites:
> 1.º Marchas, evoluciones y movimientos ejecutados á compás por los discípulos en común, cantando o en silencio; juegos variados en las horas de recreo, bajo la dirección y vigilancia del Maestro, y entretenimiento en ocupaciones fáciles y mecánicas.
> 2.º Cánticos religiosos y morales de corta extensión."[23]

- El artículo 306 se refería a la forma en la que había de enseñarse las distintas disciplinas de este ciclo y a la duración de las mismas. Las canciones cobraban más importancia que en la etapa primaria. Aun así, no se observaba ninguna referencia acerca de la metodología a emplear por parte del profesor o el tipo de canciones más conveniente para la educación vocal de los niños:

> "Todas las enseñanzas se darán en las Escuelas de párvulos por medio de repetidas preguntas y ejercicios de viva voz del Maestro, sin que exceda ninguna de ellas de 15 minutos, alternando con los cánticos y ejercicios corporales y ocupaciones manuales que deben aprovecharse para la instrucción y cultura intelectual."[24]

[21] Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, *Gaceta de Madrid, núm. 156*, 4 de junio de 1868, pág. 1.
[22] *Ibídem*, pág. 2.
[23] *Ibídem*, pág. 3.
[24] *Ibídem*

Para Cossío, que analizó el marco legislativo que en materia de educación se había promulgado en España, en esta ley aparecían diversos signos que denotan cierta modernidad:

> "Representa, sin duda, un sentido reaccionario en los principios, tanto políticos como religiosos, respecto de la de 1857, aunque en ciertos pormenores técnicos se nota ya sin embargo, el adelanto y carácter de la época más moderna a la que pertenece."[25]

Finalmente, subrayamos la carencia de interés por parte de la administración educativa en despertar inquietudes puramente musicales y formativas en esta materia. Prácticamente, su docencia en las escuelas tenían un carácter residual y era aplicada a la interpretación de canciones tradicionales.

2. La legislación escolar durante los años 1900-1939

La creación del Ministerio de Instrucción Pública, en 1900, supuso un punto de partida en el intento de mejorar la cuestión educativa española. Hasta entonces, todo aquello que se refería a materias de educación era desarrollado por el Ministerio de Fomento.

No podemos pasar por alto el papel de dos ministros de Instrucción Pública, Antonio García Alix y Álvaro de Figueroa y Torres (conde de Romanones) que, aun siendo de distinto signo político, y, al margen de sus ideologías, supieron entender el problema que España tenía en esos momentos en materia educativa: la reforma iniciada por el conservador García Alix en el año 1900, consciente de la necesidad de una ley que ordenase el sistema educativo, fue culminada por el liberal conde de Romanones con ligeros cambios referentes a la materia de educación religiosa.

Para contextualizar la situación educativa en la que se hallaba la sociedad española, recordamos las palabras del conde de Romanones, diputado por el partido liberal, en su discurso pronunciado el 5 de enero de 1900 en el Congreso de los Diputados con motivo de la discusión del presupuesto de Ministerio de Fomento. La eterna lucha entre la educación privada y la pública se erigió como el principal problema educativo al comenzar la nueva centuria:

> "El problema de la enseñanza tiene dos puntos principales: el de la enseñanza oficial y el de la enseñanza privada. Nosotros tenemos que defender como principio, para robustecerla y dignificarla, la enseñanza oficial, no porque creamos que la tutela del Estado en la enseñanza debe ser omnímoda, sino por entender que el Estado debe ampararla y engrandecerla para bien de la cultura y del progreso del país."[26]

[25] Cossío, M. B. *Op. cit.*, pág. 31.
[26] Puelles Benítez, M. de. *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Labor, Barcelona, 1991, pág. 248.

Entre las primeras decisiones que tomó este recién creado Ministerio de Instrucción Pública fue el de las retribuciones de los maestros de instrucción primaria.

Una de las leyes fundamentales en la historia de la educación española es el Real Decreto de 26 de octubre de 1901. Mediante esta disposición se confirmó el R. D. [27] de 21 de julio relativo al pago de las atenciones del personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza.

El R.D. de 26 de octubre constaba de 33 artículos, y en él podemos percibir todo un marco de referencia para la primera enseñanza. Además, significó la base legal mediante la cual se desarrolló el resto de legislación sobre este tipo de enseñanza durante el primer tercio del siglo hasta bien entrada la II República.

Esta ley que se mantuvo en vigor, salvo pequeñas modificaciones, hasta 1937 representaba toda una forma de entender la educación por los distintos partidos políticos que gobernaron en España durante las tres primeras décadas del siglo.

Esta disposición es esencial para la historia de la educación musical en las escuelas primarias. Aunque por en el artículo 28 del Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras[28] de 29 de agosto de 1899 era de carácter obligatorio la enseñanza de cantos sencillos en todas las secciones de las escuelas graduadas, por primera vez aparecía Canto como asignatura independiente en las materias a impartir:

> "Art. 1.º Se autoriza al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, á partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme á las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones de personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza.
>
> Art. 2.º La primera enseñanza es privada o pública, dividiéndose esta última en tres grados: de párvulos, elemental y superior.
>
> Art. 3º. La primera enseñanza pública comprende las materias siguientes:
> Primero: Doctrina Cristiana y nociones de Historia Sagrada.
> Segundo. Lengua castellana: Lectura. Escritura. Gramática.
> Tercero. Aritmética.
> Cuarto. Geografía é Historia.
> Quinto. Rudimentos de Derecho.
> Sexto. Nociones de Geometría.
> Séptimo. Ídem de Ciencias físicas, químicas y naturales.
> Octavo. Ídem de Higiene y de Fisiología humana.
> Noveno. Dibujo.

[27] La denominación Real Decreto se identificará a partir de este punto con las iniciales R.D.
[28] Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras, *Gaceta de Madrid, núm. 248*, 29 de agosto de 1899, pág. 864.

Décimo. Canto.
Undécimo. Trabajos manuales.
Duodécimo. Ejercicios corporales.

Art. 4º. Cada uno de los tres grados en que queda dividida esta enseñanza abrazará todas las materias indicadas, distinguiéndose únicamente por la amplitud de programa y por el carácter pedagógico y duración de sus ejercicios; y se aplicará, con las modificaciones necesarias, á la organización de las escuelas públicas y á los establecimientos de naturaleza análoga.

La distribución y extensión de las materias, dentro de cada uno de estos grados, así como la distribución y duración de las clases, serán las que fijen los reglamentos."[29]

Como hemos observado en el apartado anterior, las materias referidas a la educación musical del niño en las escuelas primarias, o bien no se incluían en las distintas leyes promulgadas, o lo hacían de una manera que no obligaba su enseñanza en los planes de estudio.

El R.D. de 26 de Octubre de 1901, salvo ligeros cambios, perduró hasta 1937; si bien el espíritu de la Ley Moyano dominó en las escuelas hasta esta última fecha.

Entre los distintos intentos por reformar o modificar la enseñanza primaria tras el R. D. de 26 de octubre de 1901 resumimos las siguientes disposiciones:

- El 17 de octubre de 1902 el conde de Romanones proyectó una Ley de Bases para la Reorganización de la Enseñanza. En este intento, la enseñanza se dividía en tres ciclos o secciones: primaria, general y técnica, y universal y especial. En su Base 2ª declaraba la enseñanza primaria como completa, gratuita y obligatoria para los niños y niñas en edades comprendidas entre los cinco y los diez años. El listado de materias que se debían impartir abarcaba dieciséis asignaturas entre las que se hallaba la de Canto, apareciendo en último lugar asociada a la de Dibujo:

"Las materias que hayan de constituir la primera enseñanza formarán un ciclo ó todo homogéneo, sin división en enseñanza elemental y superior, sino que han de enseñarse conjunta y armónicamente, pero atendiendo el Maestro al sucesivo desarrollo de las facultades de los niños.

[…] Dibujo y canto.

Todas las enseñanzas orales de la Escuela se darán en lengua castellana, debiendo estar escritos también en lengua castellana todos los libros que sirvan de texto para la primera enseñanza."[30]

- El 29 de mayo de 1903 Allendesalazar, ministro de Instrucción Pública, presentó en el Congreso el *Proyecto de Ley de Bases de la enseñanza en general y de reorganización de la primaria*[31]. En su Base 2ª reorganizaba la Instrucción Primaria

[29] R.D. de 26 octubre de 1901, *Gaceta de Madrid*, *núm. 303*, 30 de octubre de 1901, pág. 1498.
[30] R.D. de 17 octubre de 1902, *Gaceta de Madrid*, *núm. 309*, 5 de noviembre de 1902, pág. 420.
[31] R.D. de 29 de mayo de 1903, *Gaceta de Madrid*, *núm. 152*, 1 de junio de 1903, pág. 816.

donde destacaban los siguientes aspectos: la primera enseñanza era obligatoria para todos los españoles entre seis y doce años, gratuita para aquellos que sus padres no pudieran pagarla y hacía especial hincapié en la formación moral y religiosa. Con respecto a las asignaturas, se dividían en dos grupos: obligatorias y voluntarias, no incluyendo en ninguno de ellos la materia de Música.

- Carlos María Cortezo, ministro de Instrucción Pública, intentó de nuevo reformar la educación española mediante un Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública presentado en las Cortes el 14 de junio de 1905. En su Título III, art. 17, se hacía referencia a las asignaturas que se debían impartir en la primera enseñanza. El Canto se incluía entre las numerosas asignaturas pero sin existir ningún tipo de indicación en cuanto a su horario u organización. Tres días después de su lectura se produjo un cambio de gobierno que impidió su aprobación.

- Mediante el R. D. de 18 de agosto de 1905 se suspendieron los Reales Decretos de 22 y 30 de marzo y del 28 de abril del mismo año. Estos Decretos ordenaban la enseñanza primaria, reorganizaban las Escuelas Normales (EE.NN.) y trataban la construcción de escuelas primarias:

> "Se suspende, por falta de créditos en el presupuesto vigente, la implantación de los reales Decretos de 22 y 30 de marzo y 25 de abril del corriente año, que han reorganizado la primera enseñanza, las Escuelas Normales y la Inspección de la primera enseñanza y las subvenciones para construcciones de edificios de Enseñanza para las escuelas públicas."[32]

El 8 de junio de 1910, Romanones presentó un R.D. En él se hacía un análisis muy completo de la realidad educativa, de sus principales problemas y de las medidas necesarias para solucionarlos.

Romanones, para llevar a cabo este proyecto de reforma, convocó a todos los Inspectores de primera enseñanza en Madrid para poder conocer los problemas que existían en las escuelas. En líneas generales, se achacaban los males de esta situación al descuido de los organismos locales y a la intervención insuficiente del Estado. Como remedio a este mal se planteó como primera solución que la enseñanza primaria fuera a cargo del Estado:

> "Conocido el origen del mal es fácil colegir el remedio, y el Ministro se propone buscarlo en proyectos distintos, según los diversos aspectos que presenta el problema; pero todo ello ha de partir de este principio fundamental que es declarar, por ahora al menos, y por algún tiempo, la enseñanza primaria a cargo del Estado."[33]

El principal problema con el que tropezaban los maestros al llegar a las escuelas, sobre todo en el medio rural, era el hecho de contar con un solo grupo de alumnos de

[32] R.D. de 18 de agosto de 1905, *Gaceta de Madrid*, *núm. 234*, 22 de agosto de 1905, pág. 697.
[33] R.D. de 8 de junio de 1910, *Gaceta de Madrid*, *núm. 162*, 11 de junio de 1910, pág. 548.

distintas edades. La Asamblea de Inspectores reclamaba que las escuelas fuesen graduadas y que a cada uno de los grupos le correspondiese un maestro:

> "Partiendo de esta base indispensable, hay que abordar, como postulado de toda reforma, así en el orden pedagógico, como en el económico y en la construcción de edificios, el problema de la organización escolar. La opinión en esta materia es unánime, y en la Asamblea de Inspectores se ha manifestado bien categóricamente: allá donde el número de alumnos permita formar con ellos varios grupos pedagógicamente homogéneos, hay que ir resueltamente a la Escuela Graduada, con un Maestro para cada grupo o Sección."[34]

Otro de los inconvenientes que existían en las escuelas primarias era el referido al sueldo de los maestros. Al depender de los ayuntamientos recibían unos emolumentos muy alejados de su formación y de su trabajo. Los salarios eran muy desiguales entre poblaciones siendo en muchos casos irrisorios. La creación de una escala de sueldos procuraba solucionar los problemas derivados por el escaso reconocimiento social y económico por el que atravesaban los maestros de enseñanza primaria:

> "La dotación de los Maestros responde a la organización que se dio a esta carrera hace más de medio siglo, y al concepto de la ley de 9 de septiembre de 1857, que declara la enseñanza primaria función municipal, y el Maestro, por tanto un empleado del Ayuntamiento. El Profesor primario no cobra, pues, en proporción a sus títulos ni a sus méritos, ni a su antigüedad, ni a su trabajo, cobra según el pueblo en que sirve. De este principio se han derivado los sueldos irrisorios que han existido y aun existen, porque a un pueblo, con reducido número de contribuyentes, era imposible exigirle una dotación decorosa; de ese mismo principio se ha derivado la existencia de las retribuciones que han de pagar los no pobres, y de ahí, finalmente, ha venido el estímulo para obtener ascensos insignificantes, porque sin ese mudar de Escuelas todo avance en la carrera es imposible, y aunque los tales ascensos no compensan muchas veces ni los gastos de viajes, gracias a ellos puede mejorarse algo el haber pasivo que el Maestro aspira justamente a gozar en su vejez.
>
> [...] Con la nueva escala se remediarán dos males apuntados anteriormente, a saber: la existencia de la retribuciones cobradas directamente, que según declaran algunos Inspectores, son en varias regiones de España una de las causas más decisivas de la falta de asistencia a las Escuelas, y la movilidad del personal, porque los Maestros, cualesquiera que sean, tendrán el sueldo que les corresponda en el Escalafón, lo mismo cuando sirven en la capital del Reino que en una población de menor importancia. Las diferencias que se produzcan por mayor o menor carestía de la vida, está salvada con la indemnización de residencia que se establece."[35]

El artículo tercero indicaba la supresión de los distintos tipos de escuelas y remitía a un próximo decreto las materias que se habrían de impartir no variando, de momento, los programas de las asignaturas:

> "En todas las escuelas se darán las enseñanzas que establece el artículo 3º del Real Decreto de 26 de Octubre desapareciendo las denominaciones de escuelas

[34] *Ibídem*, pág. 548.
[35] *Ibídem*, págs. 548-549.

> elementales, superiores, completas, incompletas y cualquiera otra que exista. Las enseñanzas se distinguirán solamente por la amplitud del programa de cada materia, y por el carácter pedagógico y duración de los ejercicios, según programas que se publicarán oportunamente por el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes."[36]

Con el Decreto de 9 de junio de 1931, el primer gobierno de la II República publicó su ideario sobre la primera enseñanza y sobre las necesidades más acuciantes que ésta tenía. No existían indicaciones relativas al programa de estudios sino que trataba de organizar y dar una mejor estructura a las escuelas a través de los Consejos escolares, Consejo universitario, provincial y local de primera enseñanza:

> "Urge estructurar debidamente con eficacia y dignidad el funcionamiento de la instrucción pública. Faltan Escuelas. Están en el mayor abandono muchas de las que hay. No existen los órganos de vigilancia y asistencia que permitan dar a la acción cultural del Estado una sistematización ordenada y eficiente.
>
> […] Artículo 1º. Con el objeto de estimular la obra de la enseñanza primaria y de sus instituciones auxiliares llevándolas a la posible eficiencia, se crean, "Consejos universitarios de Primera Enseñanza" en cada una de las Universidades, "Consejos provinciales" en las capitales de provincia, "Consejos locales" en los ayuntamientos y "Consejos escolares" allí donde se estime conveniente favorecer su creación."[37]

Consciente de la necesidad e importancia de los maestros, el 23 de junio de ese mismo año, mediante Decreto, se creaban siete mil plazas de maestros y maestras. De igual forma, se diseñaba un plan para la construcción de mil escuelas por año durante un lustro.

Hemos de acudir al Decreto de 28 de octubre de 1937 para asistir al verdadero cambio de filosofía de las escuelas primarias.

El nuevo plan de estudios supuso una gran innovación en la escuela española y un intento de reconocer a la educación como uno de los ejes fundamentales de la sociedad:

> "La base de esta reforma ha de ser la publicación del nuevo plan de estudios primarios. Porque no hay que olvidar que el que todavía está vigente es el aprobado por decreto de 21 de octubre de 1901, que no ha sido derogado ni substancialmente modificado en sus preceptos fundamentales. Nuestra Escuela Nacional, pues, en 1937 se está rigiendo por el cuadro de enseñanzas publicado por la monarquía hace 36 años."[38]

En el artículo primero se ordenaban las distintas asignaturas que el alumno había de seguir. Estas se englobaban en seis áreas subdividas en distintas partes:

> "Artículo 1º. El plan de estudios que ha de regir en la escuela Primaria española será el siguiente:

[36] *Ibídem*, pág. 549.
[37] Decreto de 9 de junio de 1931*, Gaceta de la República*, *núm. 161*, 10 de junio de 1931, págs. 1281-1282.
[38] Decreto de 28 de octubre de 1937*, Gaceta de la República*, *núm. 304*, 31 de octubre de 1937, pág. 402.

1. Estudio de lenguaje: a) Expresión verbal (vocabulario, elocución, redacción y recitación). b) Lectura. c) Ortografía. d) Gramática. e) Literatura.
2. Conocimiento del número y la forma: a) Aritmética. b) Geometría.
3. Estudio de la naturaleza: a) Ciencias físico-naturales. b) Fisiología e Higiene. c) Tecnología.
4. Conocimiento de los valores humanos: a) Historia. b) Conocimientos económicos- sociales. c) Geografía Humana.
5. Actividades creadoras: a) Actividades técnicas (trabajos de taller, prácticas agrícolas, trabajos femeninos). b) Actividades artísticas (dibujo y ornamentación, canto y rítmica, modelado).
6. Educación física: a) Prácticas higiénicas. b) Juegos libres y organizados. Recreos. c) Deportes. d) Gimnasia."[39]

Como se puede advertir, el cambio en cuanto a organización y estructura es totalmente distinto a aquello que estaba vigente y que tenía su base en la Ley Moyano de 1857. Se pasa de una educación basada en contenidos a otra de carácter formativo que trataba de desarrollar plenamente la personalidad del niño. El hecho fundamental de este decreto concurría en la desaparición de la Doctrina Cristiana como materia de obligado cumplimiento así como la inclusión del área de actividades creadoras.

En cuanto a la formación musical, hay un cambio significativo con respecto al R.D. de 26 de octubre de 1901 y no es otro que la inclusión de la rítmica junto con el canto. La introducción de la rítmica significa implantar un elemento nuevo en la educación musical sin limitar esta única y exclusivamente al canto.

Los objetivos y las razones de este plan de estudios para la Escuela Primaria se explicaron mediante una Circular con fecha de 11 de noviembre de 1937. En ella se hacía referencia a todas las áreas y a su importancia en la educación del niño, así como a los distintos métodos que el Maestro debía utilizar en la enseñanza.

Con respecto a las llamadas "Actividades creadoras" hay que señalar el alto valor que reciben al ser consideradas parte fundamental en la educación integral del niño. No debían ser una enseñanza más, aislada del resto de la labor escolar, sino la forma permanente del trabajo de los alumnos en todas las materias:

> "Los maestros deberán hacer de esta actividad el eje de toda la vida escolar del niño, ya que éste es el medio de despertar en él la originalidad y la imaginación, y de fomentar desde el primer día aquellos hábitos que son indispensables
>
> Para el esfuerzo creador y fecundo: la limpieza, la exactitud, la puntualidad, el afán de percepción, la continuidad, la acción colectiva y la solidaridad en el trabajo."[40]

[39] *Ibídem*, pág. 402.
[40] Circular de 11 de noviembre de 1937, *Gaceta de la República*, *núm. 323*, 19 de noviembre de 1937, pág. 620.

Esta ley se produjo en un momento de la historia de España en el que se libraba una cruenta guerra civil. La ordenanza, por tanto, era aplicable a la zona donde el gobierno de la República mantenía su poder sin posibilidad de llegar a ser desarrollada en la totalidad del Estado.

Por otro lado, debido a la contienda, creemos que nos encontramos con una intención del gobierno de la República de aquello que pudo haber sido su propuesta educativa y que finalmente no tuvo oportunidad de llevar a término.

El bando nacional, por su parte, dictó una serie de consideraciones que sirvieron para tratar de organizar la educación.

La Orden de 19 de agosto de 1936 instaba a iniciar las clases el 1 de septiembre, a que los juegos infantiles apelaran al patriotismo de la nueva España y otorgaba poderes a los alcaldes para controlar que los maestros fueran adeptos al nuevo régimen.

La Circular de 5 de marzo de 1938, firmada por Romualdo de Toledo, Jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, supuso un vuelco de los intentos de renovación de la Escuela Nueva. La influencia de la Iglesia y su doctrina impregnaron la política educativa. El nacional catolicismo, como seña de identidad del régimen dictatorial de Franco, dotaba de una nueva significación a la educación. La referencia a la interpretación de cantos viene determinada no por su interés pedagógico sino por su utilización para la exaltación de la patria.

> "Cantos populares e himnos patrióticos han de ser entonados por los niños en todas las sesiones de la Escuela"

El Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria, celebrado en Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938, supuso la confirmación de la circular mencionada.

El discurso pronunciado en la sesión inaugural por el mismo Romualdo de Toledo ratificaba la ruptura total con las nuevas corrientes pedagógicas. Se rechazaban todas las propuestas pedagógicas propugnadas por la Institución Libre de Enseñanza y se apostaba de forma clara por la tradición pedagógica española. Dos conceptos son resaltados de forma continua: España y católica:

> "[…] Pero para resolver este problema, es necesario ir a buscar las causas que originaron la desnaturalización de nuestra cultura patria, y, analizar y determinar los factores que han contribuido a desviar la educación de nuestra juventud de aquellas fuentes purísimas de nuestra cultura patria, que extendiéndose por todo el mundo, como haz luminoso, dominaron durante más de tres siglos la sabiduría del mundo civilizado. (Muy bien, aplausos).
>
> […] Orientaciones nacionales, que son otras afirmaciones de nuestra personalidad y constituyen todos los factores integrantes de ese pensamiento filosófico que ha de informar la educación en la Nueva España; orientaciones nacionales, que son precisamente todo lo contrario que aquellas orientaciones que en el último tercio del siglo XIX se impuso en la Pedagogía Española a través del krausismo, que

> utilizando el mecanismo de la Institución Libre de Enseñanza, fue el mentor de la cultura entera española, que ni era nacional, ni era católica, ni parecía española. (Muy bien, grandes aplausos).
>
> […] Y así, en estos últimos años oíamos hablar de Decroly, oíamos hablar de Pestalozzi, olvidando que tenemos en España en el siglo XVI los mayores pedagogos españoles y los educadores más realistas."[41]

En dicho curso, se presentaron diversos consejos metodológicos acerca de cómo impartir la enseñanza del Canto y la Música en la escuela que serán tratados en el capítulo tercero del presente trabajo.

Como hemos podido percibir, en el transcurso de estos años la legislación educativa de primera enseñanza sufría un proceso de evolución desigual dependiendo del gobierno que legislaba en cada momento. Las leyes promulgadas apenas gozaban de una continuidad estable en el tiempo, razón que imposibilitó un sistema educativo lógico y ordenado. Los intereses partidistas se antepusieron a los educativos sin lógica alguna. Esto originó que el R.D. de 26 de octubre de 1901 constituyera la base a partir de la cual se establecieron las distintas reformas llevadas a cabo hasta la publicación de la Circular de 1937.

3. La legislación escolar durante el periodo de la dictadura franquista

Tras la finalización de la Guerra Civil en 1939 se dictaron Órdenes y Circulares que modificaban los estudios republicanos y orientaban sobre los nuevos objetivos de la educación. Hubo que esperar hasta el 17 de julio de 1945 para ver publicada la primera ley integral de educación primaria del régimen franquista.

El preámbulo de la Ley de 17 de julio de 1945 asentaba toda una declaración de principios e indicaciones de cómo se ha de educar a los niños. Además de realizar un repaso de la legislación educativa y sus consecuencias, criticaba la enseñanza del periodo republicano a la que culpaba de la gran parte de los males del país. La importancia de la religión católica llegó hasta tal punto que se constituía como el eje central del nuevo tipo de educación:

> "La etapa republicana de mil novecientos treinta y uno llevó a la Escuela a una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizaciones que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas, en tanto que las propagandas sectarias preparaban la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista.

[41] Discurso del Ilmo. Señor Don Romualdo de Toledo, "Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria" , Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938, hijos de Santiago Rodríguez, 1941, págs. 17-21.

> Por estos motivos, el Movimiento Nacional, desde el instante mismo en que se inició consagró su más decidida voluntad a restaurar en todo el ámbito de nuestra Enseñanza, y muy singularmente en la Educación primaria, la formación católica de la juventud. Al lado de este pensamiento, y en íntimo enlace con él, se determinó la misión de la Escuela para unificar la conciencia de los españoles en el servicio a la Patria y se promulgaron otras disposiciones por las que se ha reforzado el prestigio espiritual del Magisterio y se ha dotado a sus cuadros personales de mejoras ostensibles en las condiciones de su ejército profesional.
>
> La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica."[42]

En el Capítulo II[43], referido a los Caracteres de la Educación Nacional, se incluían siete apartados que definían de forma clara el tipo de educación que el Nuevo Régimen perseguía. La educación primaria servía de medio para la consecución de un nuevo orden moral, controlado por la Iglesia, así como para aleccionar los valores patrios (orgullo a la Patria, transcendencia de la lengua, disciplina, diferencias entre hombre y mujer, etc.). A continuación se resumen los principales objetivos:

- La educación primaria se inspiraba y se ajustaba en el Dogma y la Moral Católica.
- Su misión era la de "conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria…".
- La lengua española era obligatoria en toda la educación primaria.
- Se debía fomentar la "adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana".
- Se procuraba, además de la educación de la voluntad, la educación intelectual "mediante el desarrollo de la inteligencia, memoria y sensibilidad de los escolares…".
- La educación física era importante no sólo por una cuestión higiénica sino porque además, formaba "una juventud fuerte, sana y disciplinada".
- La educación primaria había de servir para, una vez finalizada, orientar al escolar hacia una "superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas". En el caso de las mujeres el objetivo era totalmente distinto: "la educación primaria preparará especialmente para la vida del hogar, la artesanía e industrias domésticas".

El Capítulo Cuarto, en su artículo treinta y siete, organizaba las materias de la enseñanza. Estas se dividían en instrumentales, formativas y complementarias. La Música y Canto figuraban en el último apartado dado su carácter artístico:

> "*Artículo treinta y siete.*- La Enseñanza primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos periodos de graduación y abarcará los siguientes grupos de conocimientos:

[42] Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 199*, 18 de julio de 1945, págs. 385-386.
[43] *Ibídem*, pág. 388.

A) Instrumentales, o sea, aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidas en este apartado la Lectura interpretativa, la Expresión gráfica (Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo) y el Cálculo.)

B) Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de la formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de la formación intelectual que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas, la educación física; que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.

Las enseñanzas a que se refieren los números segundo y cuarto se darán de acuerdo con las disposiciones vigentes.

C) Complementarios, es decir, los que completan la cultura mínima primaria, mediante la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza o tienen carácter artístico (Música, Canto y Dibujo), o utilitario (Trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).”[44]

A pesar de que la ley no especificaba el número de horas de cada materia, en el artículo cuarenta y uno, referido al tiempo escolar, se indicaba el horario lectivo diario sin incluir las enseñanzas complementarias. Por lo tanto, la Música y el Canto quedaban de nuevo fuera de la enseñanza como asignatura oficial:

> “La jornada escolar durará cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias. Estas horas podrán ser distribuidas en el día, de acuerdo con las Juntas Municipales de Educación y con la Inspección, de modo que aseguren la mayor asistencia de alumnos. La distribución del tiempo dentro de la jornada escolar, se ajustará a las normas pedagógicas que se dicten reglamentariamente.”[45]

Mediante la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, *sobre reforma de la Enseñanza Primaria*, se modificaron una serie de artículos de la Ley de 17 de julio de 1945. En general, actualizaba ciertos aspectos de la anterior de 1945 pero sin variar de forma sustancial su espíritu. En ningún caso existe referencia explícita a cambios en el cuadro de asignaturas o consejos metodológicos. Las principales modificaciones se destinaron a los planes de formación del Magisterio, la selección de los maestros, la adquisición de nuevas responsabilidades de los padres al haberse ampliado la obligatoriedad de la educación hasta los catorce años (según Ley de 24 de abril de 1964) así como diferentes aspectos relativos a la organización escolar (escuelas unitarias, graduadas, edificios escolares, Inspección, etc.).

El Decreto de 2 de febrero de 1967 refunde la educación primaria y reafirma el espíritu ideológico que en este tramo educativo se había de seguir. En la clasificación de las materias observamos la importancia que se otorgaba a los conocimientos instrumentales y formativos en detrimento de los complementarios. Estos últimos, donde

[44] *Ibídem*, pág. 394.
[45] *Ibídem*, pág. 395.

se incluía la Música y el Canto, apenas requerían ser profundizados al tratarse de unas enseñanzas cuyo objetivo era el de completar una cultura mínima.

> "Art. 3 Materias.-La Enseñanza Primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos cursos de escolaridad obligatoria y elaborará los siguientes grupos de conocimientos:
>
> A) Instrumentales, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidas en este apartado la lectura interpretativa, la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y el cálculo.
>
> B) Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarcan este punto: Primero el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la gimnasia, los deportes y los juegos dirigidos.
>
> Las enseñanzas que se refieren los números segundo y cuarto se darán de acuerdo con las disposiciones vigentes.
>
> C) Complementarios, es decir, los que completan la cultura mínima primaria mediante la iniciación en las ciencia de la naturaleza, o tienen carácter artístico (música, canto y dibujo), o utilitario (trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas)."[46]

Con la llegada al Ministerio de Educación de Villar Palasí se produjo una de las reformas más importantes de la legislación educativa española. Desde la Ley Moyano de 1857 ninguna otra ley había intentado promover un cambio integral en todos los estadios del sistema educativo.

La Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 supuso un gran cambio con respecto a la política educativa seguida hasta el momento. Como consecuencia del análisis de los problemas fundamentales del sistema, la Ley trató de diseñar un sistema educativo donde se mejorara en cuatro aspectos principalmente: la erradicación del analfabetismo, el desarrollo para una vida laboral de carácter profesional, la igualdad de oportunidades así como procurar un sistema flexible:

> "Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: hacer partícipe de la educación a toda la población española, completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio, establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelación, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de

[46] Decreto de 2 de febrero de 1967, *Boletín Oficial del Estado*, *núm*. *37*, 13 de febrero de 1967, págs. 1952-1953.

construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles."[47]

En el Título Primero, Capítulo II, se especificaban los diferentes niveles educativos así como las diferentes actividades. Si bien en la educación preescolar aparecía la expresión rítmica como elemento básico en el desarrollo del niño, no constó ninguna referencia a la formación musical en la etapa posterior de Educación General Básica:

"Artículo catorce.- Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades del lenguaje, incluida en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Dos. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

[…] Artículo diecisiete.- Uno. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que facilite su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Dos. Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo al sexo. En la elaboración de los programas se cuidará la armonización entre las distintas materias de cada curso y la coherencia de contenidos entre todos los cursos que integren este nivel."[48]

Finalmente, cabe señalar la escasa importancia que la educación musical tuvo en las sucesivas leyes educativas. Aunque en la Ley de 17 de julio de 1945 hubo referencias a la Música y el Canto, no fue nunca una materia específica dentro del cuadro de asignaturas. Siempre quedaba ligada a la enseñanza de Educación Artística que englobaba al Dibujo, Trabajos Manuales y Música. La escasa formación musical de los maestros, la exigua tradición de la educación musical en las escuelas primarias y el insuficiente interés de las autoridades educativas, provocaron la desaparición de esta enseñanza de las aulas.

[47] Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto*, Boletín Oficial del Estado, núm. 187*, 6 de agosto de 1970, pág. 12526.
[48] *Ibídem*, pág. 12529.

4. La legislación del Magisterio desde 1900 hasta 1933

Con respecto a la formación del maestro se considera imprescindible conocer el tipo de instrucción que recibían. Su preparación era fundamental al ser los encargados de llevar a cabo de forma directa la educación del niño.

Estimamos importante destacar las distintas leyes que organizaban las Escuelas Normales y los distintos intentos de reforma, que tuvieron que ser articulados mediante unos programas de estudios acordes con las necesidades de la escuela española.

Asimismo, es fundamental presentar el grado de formación musical que los futuros maestros obtenían en esta época para entender su nivel de conocimiento.

Como punto de partida se toma el R.D. de 6 de julio de 1900 que modificó la organización de las EE.NN. y de la Inspección de la primera enseñanza.

La exposición que el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio García Alix, realizó ante el Congreso de los Diputados clarifica la intención de dicho decreto. La situación económica por la que atravesaba el país dejaba en lamentable segundo plano la formación de los futuros profesores:

> "No se trata de una reforma radical y profunda porque para ello habrían de plantearse cuestiones difíciles, cuya solución exigiría gastos que no consienten a los agobios del erario público, ni a la premura del tiempo, porque es de urgente necesidad poner término al estado actual, un tanto anárquico, de estas enseñanzas, aplicando las nuevas disposiciones al comenzar el curso próximo.
>
> El proyecto, reducido á modestas proporciones, contiene, sin embargo, reformas de trascendencia, tales como las simplificaciones de las asignaturas, reduciéndolas al número que consienten los medios de que se puede disponer y haciendo los estudios más sencillos y prácticos."[49]

A continuación se señalan los artículos más importantes que el R.D. desarrollaba: Música, como asignatura, aparecía en las Escuelas Superiores unida al Canto Coral. Se impartía bajo la supervisión de un profesor "especial" al margen del claustro de profesores de las EE.NN.:

> "Artículo 1º. Los estudios en las escuelas Normales elementales se harán en dos cursos académicos, y serán los siguientes:
>
> 1.º Religión.
> 2.º Pedagogía.
> 3.º Derecho y Legislación escolar.
> 4.º Lengua castellana.
> 5.º Geografía é Historia.
> 6.º Aritmética.
> 7.º Física, Química é Historia Natural.
> 8.º Dibujo.

[49] R.D. 6 de julio de 1900, *Gaceta de Madrid*, *núm. 189*, 8 de julio de 1900, pág. 113.

> Art. 3.º En las Escuelas superiores se estudiará el grado elemental y el superior.
>
> En este se cursarán también en dos años académicos las mismas asignaturas que en aquel, y además Francés y Música, con la distribución siguiente [...] Francés, Música y labores, tres semanales en cada curso.
>
> Art. 4.º [...] La enseñanza de la Música se aplicará en particular al canto coral. En las escuelas superiores, el profesor dará una lección semanal en cada uno de los cursos del grado elemental, siendo en este caso obligatoria dicha enseñanza.
>
> Capítulo II : De los profesores.
>
> Art. 10.º En las escuelas elementales de Maestros, la religión correrá á cargo de un Sacerdote.
>
> El Dibujo, la Música y el Francés, los respectivos Profesores especiales."[50]

Durante el periodo que Álvaro Figueroa y Torres, conde de Romanones, ocupó el cargo de ministro de Instrucción Pública se aprobó un R. D. con fecha de 17 de agosto de 1901 donde ordenaba que las Escuelas Normales, las Escuelas de Agricultura, Industria y Comercio así como las Escuelas de Artes y Oficios pasaran a depender de los Institutos de segunda enseñanza. A partir de entonces, obtuvieron la denominación de Institutos generales y técnicos. Las causas de estos cambios vinieron determinadas por la carencia de medios económicos suficientes para poder sostener los estudios anteriormente señalados de manera independiente:

> "Ofrece desde luego obstáculo infranqueable al necesario desenvolvimiento de todo proyecto reformista en la enseñanza, la penuria de nuestro Tesoro, que no consiente, al menos por ahora, gravamen alguno en el presupuesto consagrado a la Instrucción Pública.
>
> […] Quizás hubiera sido mejor implantar estas enseñanzas en Centros completamente distintos y separados, con un cuadro de Profesores completo, con todas aquellas condiciones que exigen los principios de esta especialización, que hoy son os que predominan en el orden pedagógico y científico…[…] pero esto, que debe constituir una aspiración para lo futuro, era en el momento presente, por las razones que ya quedan indicadas, cosa imposible de lograr."[51]

El Capítulo III dictaba las nuevas disposiciones acerca de las Escuelas de Maestros y Maestras. Los estudios se dividían en dos grados: elemental y superior. El primero de ellos se dividía en tres años y el segundo en dos cursos. En el artículo 19 se presenta el Plan de estudios necesario para cursar ambos grados y llama la atención la desaparición de la asignatura de Música en los dos niveles.

Con la publicación del R.D. de 24 de septiembre de 1903 los estudios del Magisterio elemental pasaban a cursarse de nuevo en las Escuelas Superiores de Maestros y Maestras. En el caso de que no existiese en una capital de provincia una Escuela Superior debía continuar en los Institutos:

[50] *Ibídem*, págs. 113-114.
[51] R.D. 17 de agosto de 1901*, Gaceta de Madrid*, *núm. 231*, 19 de agosto de 1901, pág. 790.

> "Artículo 1º. Desde el 1º de octubre próximo, los estudios del Magisterio elemental se cursarán en las Escuelas Superiores de Maestros y Maestras en las capitales de provincia en que se hallan establecidas; y donde éstas no existan, continuarán los estudios del grado elemental de Maestros en los Institutos conservando las Escuelas Elementales de Maestras su unidad orgánica con independencia del Instituto."[52]

Con anterioridad a este R.D. Allendesalazar presentó un Proyecto de Ley[53] donde, como se ha visto en el apartado anterior, además de reorganizar la Instrucción Primaria en su Base 7ª daba nuevas pautas para las EE. NN. En este intento de reforma, el número de materias a impartir en la carrera de Maestros y Maestras de primera enseñanza era de veintiuna divididas en tres años. No existe en la orden referencia alguna a la disposición horaria ni a los cursos en los que se debían impartir cada una de ellas. Para obtener los estudios referentes al de Profesor de Escuela Normal se debían estudiar dos cursos en los que la asignatura de Música no se hallaba entre las materias.

En 1905, mediante dos Reales Decretos, se trató de impulsar la formación de los futuros maestros. Finalmente, a pesar de ser bastante innovadores, fueron anulados.

- El R.D. de 30 de marzo de 1905 significó un intento de mejorar la organización de las Escuelas Normales de Maestros. Juan de la Cierva y Peñafiel, ministro del ramo, en su exposición hizo una referencia explícita a la importancia de los estudios de Música:

> "En el nuevo plan de estudios se da mucha importancia á la enseñanza del Dibujo y de la Música, siguiendo el ejemplo de otros pueblos y los acuerdos de recientes Congresos internacionales.
>
> En este Real Decreto hay un ligero cambio con respecto a la asignatura de Música y Canto con relación a los planes anteriores, ya que de los cuatro cursos de que constaban los estudios para maestros de primera enseñanza, aparece en los dos primeros años, no existiendo como tal en los dos últimos.
>
> Al mismo tiempo, se encarga de esta asignatura a un profesor especial, disfrutando de una gratificación anual de 1000 pesetas."[54]

- El 14 de junio de 1905, Carlos María Cortezo, ministro de Instrucción Pública presentó un proyecto de Ley Orgánica con el propósito de reformar la Instrucción Primaria y las EE.NN. Los estudios del Magisterio se dividían en cuatro grupos en los que la asignatura de Música y Canto se impartía en los tres primeros. En el segundo y tercero se especifica su carácter semanal mientras que en el primero no existe referencia alguna:

[52] R.D. 24 de septiembre de 1903, en Guzmán, M. de. *Cómo se han formado los maestros, 1871 a 1971. Cien años de disposiciones legislativas*, Prima Luce, Barcelona, 1973, pág. 27.
[53] R.D. 29 mayo de 1903, *Gaceta de Madrid*, *núm. 152*, 1 de junio de 1903, pág. 817.
[54] R.D. 30 de marzo de 1905, *Gaceta de Madrid, núm. 151*, 31 de marzo de 1905, pág. 1216.

> "Art. 54. Los estudios que constituyen la enseñanza de las Escuelas Normales serán los siguientes, distribuidos en cuatro grupos:
>
> Primer grupo.
> […] Música y Canto.
>
> Segundo grupo.
> […] Música y Canto (semanal).
>
> Tercer grupo.
> […] Música y Canto (semanal)."[55]

Igualmente, se proyectaba una Escuela Superior de estudios pedagógicos dividida en cuatro secciones: Letras, Ciencias, Pedagogía y Trabajos Manuales. Únicamente en la sección de Letras se incluía la materia de Música y Canto:

> "Art. 59. Habrá una Escuela Superior de estudios pedagógicos, exclusivamente dedicada al perfeccionamiento de las enseñanzas normales y a la provisión del grado de Profesor Normal…
>
> […] Art. 60. Las materias que se comprenderán en los estudios de la Escuela Superior de Pedagogía, serán las siguientes.
>
> Sección de Letras.
> […] Música y Canto."[56]

Estos dos últimos Reales Decretos, junto con otro de 28 de abril referido a la construcción de escuelas, quedaron anulados con la publicación del R.D. de 18 de agosto de 1905. Las causas de su supresión resultaron únicamente económicas ya que fue imposible obtener los créditos necesarios para su aplicación:

> "De acuerdo con lo informado por el Ministerio de Hacienda, en virtud de lo preceptuado en el art. 7 de la ley de Presupuestos de 31 de Diciembre de 1901, y á propuesta del Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes,
> Vengo a decretar lo siguiente:
> Se suspende, por falta de créditos en el presupuesto vigente, la implantación de los Reales decretos de 22 y 30 de marzo y 25 de abril del corriente año, que han reorganizado la primera enseñanza, las Escuelas Normales, la Inspección de la primera enseñanza y las subvenciones de construcciones de edificios para Escuelas públicas."[57]

La enseñanza de la Música en las EE.NN., con la publicación de la Real Orden de 15 de noviembre de 1910, quedó unificada tanto en su aspecto organizativo como en contenidos a impartir:

[55] R.D. 14 de junio de 1905, *Gaceta de Madrid*, *núm. 167*, 16 de junio de 1905, pág. 1091.
[56] *Ibídem*
[57] R.D. 18 de agosto de 1905, *Gaceta de Madrid*, *núm. 284*, 22 de agosto de 1905, pág. 697.

"Ilmo. Sr.: De acuerdo con lo informado por el Consejo de Instrucción pública,

S.M el Rey (q.D.g.) ha tenido á bien disponer que la enseñanza de la Música en las Escuelas Normales Superiores de Maestros y Maestras se ajuste al siguiente plan, propuesto por el Conservatorio nacional de Música y Declamación:

Primer curso. Comprende: El conocimiento de las notas, figuras, silencios, pentagramas, líneas adicionales, claves, compases de compasillo, 2 por 4 y 3 por 4, partes fuertes y débiles, escala diatónica mayor y menor, tonos y semitonos de que consta, puntillo, ligadura, calderón, síncopa, sostenido, bemol y becuadros, intervalos, conjunto y disjunto, mayores y menores, movimientos del compás y aires.

En las lecciones prácticas de este año se hace uno del tono de Do mayor y La menor en clave de Sol.

Compases de compasillo, 2 por 4 y 3 por 4, síncopas y puntillo hasta la corchea y semicorchea y su silencio.

Se puede empezar á aprender algún canto escolar fácil de una sola voz.

Segundo curso. Comprende: Conocimiento de los tonos y modos mayores y menores hasta tres sostenidos y tres bemoles, alteraciones propias y accidentales, compás binario, 3 por 8, 9 por 8 y 12 por 8.

Apoyaturas y mordentes, doble puntillo, tresillo, seisillo y sus silencios, fusas, clasificación en los compases de combinación doble y triple.

Conocimiento de la clave de Fa en cuarta línea.

En las lecciones prácticas se hace uso de los tonos mayores y menores mencionados y de todas las combinaciones de medida hasta la fusa.

Habiendo practicado los cantos escolares á una voz, pueden adiestrarse con los de dos voces.

De Real orden lo á dispuesto V.I. para su conocimiento y demás efectos. Dios guarde á V.I. muchos años. Madrid 15 de Noviembre de 1910."[58]

El 30 de agosto de 1914, el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Bergamín García, reorganizó las EE.NN. a través de la publicación de un R.D. Este nuevo plan será conocido como Plan Bergamín y constituyó todo un marco de referencia para el futuro. Su exposición comenzaba remarcando la importancia de la formación de los maestros y maestras como uno de los ejes fundamentales en la mejora de la educación del niño:

"De cuantas reformas es preciso realizar para el mejoramiento de la educación primaria, acaso no hay ninguna ni más urgente ni más fundamental que la reorganización de las Escuelas Normales.

Porque es indudable que todas cuantas reformas se emprendan para aquel fin resultarán estériles si no se atiende con el mayor cuidado a la formación del Magisterio, ya que del Maestro depende principalmente la eficacia de toda labor educativa."[59]

[58] R.O. 15 de noviembre de 1910, *Gaceta de Madrid*, *núm. 342*, 8 de diciembre de 1910, pág. 570.
[59] R.D. 30 de agosto de 1914, *Gaceta de Madrid*, *núm. 245*, 2 de septiembre de 1914, pág. 567.

En el Capítulo II, relativo a los estudios y prácticas pedagógicas, el artículo 16 establecía las materias que se debían impartir en los cuatro cursos que duraba la formación de los futuros maestros.

La asignatura de Música era obligatoria en los dos primeros cursos y su horario constaba, como marca el artículo 22 de dicha ley, de hora y media en cada una de las dos sesiones semanales. El profesorado encargado de la asignatura tenía la denominación de "especial" y su ingreso se producía mediante oposición.

Guzmán analiza las principales innovaciones que este plan supuso con respecto a los anteriores. Las novedades de este programa suponen un intento de acercamiento a los planes de estudio que se imparten en los principales países de Europa. La formación y, sobre todo, el reconocimiento de la importancia del maestro, encuentran un papel destacado:

"

I. Establece un título único de Maestro de primera enseñanza.
II. Con la base cultural de la Enseñanza Primaria, establece un examen de ingreso y cuatro cursos completos, con Prácticas en la Escuela Aneja en el tercero y cuarto cursos y examen final de reválida con cinco ejercicios.
III. Intenta convertir las Escuelas Anejas a la Normal, como Escuelas Prácticas que son, en laboratorios de Pedagogía Moderna.
IV. Establece becas para los alumnos aventajados, limita el número de alumnos por clase, y recomienda la creación de internados o Colegios especiales para estudiantes de Magisterio.
V. Ordena el régimen de oposiciones para la selección del Profesorado de las Escuelas Normales y crea en ellas una plaza para un Profesor Médico.
VI. Dispone el acceso a la enseñanza oficial por oposición."[60]

Si establecemos una comparación con el plan anterior, el de 6 de julio de 1900, se puede percibir que únicamente los que cursaban estudios superiores del Magisterio tenían la oportunidad de estudiar Música. Los maestros elementales, por tanto, no adquirían estudios musicales. A partir de este nuevo plan, el futuro maestro cursaba obligatoriamente dos cursos de formación musical.

Loperena señala las grandes diferencias existentes entre aquello que señalaba la ley y lo que posteriormente ocurría en las EE.NN. con materias como Dibujo, Canto, etc.:

> "En ese respecto se repite, una vez más, el desacuerdo constante entre lo que dice la legislación y lo que se hace en la práctica: ni en la mayoría de las escuelas primarias se enseñan todas las materias antes expresadas, ni en Normal alguna hacen entrar en el examen de ingreso el Dibujo, el Canto, los Trabajos manuales ni los Ejercicios corporales y, en muy pocas, la Fisiología, el Derecho y otras de las restantes materias "que constituyen (?) la enseñanza de las Escuelas primarias."[61]

[60] Guzmán, M. de. *Como se han formado los maestros 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales,* Prima Luce, Barcelona, 1973, pág. 31.
[61] *Ibídem*, pág. 110.

Hubo que esperar diecisiete años para que de nuevo se volviese a legislar de forma amplia sobre las EE.NN. El 29 de septiembre de 1931 se dictó un decreto sobre la preparación del Magisterio primario y reforma las EE.NN.

En su exposición, Marcelino Domingo y Sanjuán, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, señalaba la importancia de la educación en la sociedad y subrayaba la necesidad de formar maestros al ser considerados la piedra angular sobre la que desarrollar una posible reforma educativa:

> "El primer deber de toda democracia es este: resolver plenamente el problema de la instrucción pública. La República se enfrentó desde el primer día con este problema. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear Escuelas, pero urgía más crear Maestros..."[62]

En su artículo primero se establecían los tres tipos de estudios que los futuros maestros debían recibir así como los distintos lugares donde se ofrecían cada uno de ellos:

> "La preparación del Magisterio primario comprenderá tres periodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. Los aspirantes al Magisterio harán la preparación correspondiente al primer periodo en los Institutos nacionales de Segunda enseñanza, la del segundo en las Escuelas Normales, la del tercero en las Escuelas primarias nacionales."[63]

En cuanto a las materias de estudio se indicaban en su artículo séptimo. La asignatura de Música se impartía en los dos primeros cursos dando una formación mínima de conocimientos musicales al aspirante a maestro. Estos conocimientos se detallaron anteriormente en el R.D. de 15 de noviembre de 1910 y todavía seguían vigentes:

> "Art.7º. Disciplinas conducentes a la formación profesional del Magisterio; abarcarán estos grupos de estudios:
>
> a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.
> b) Metodologías especiales.
> c) Materias artísticas prácticas.
>
> Estas disciplinas se detallarán y distribuirán en tres cursos del siguiente modo:
>
> *Primer curso*.- Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas, Metodología de las Ciencias naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajo manual o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas,

[62] Decreto de 29 de septiembre de 1931, *Gaceta de Madrid*, *núm. 273*, 30 de septiembre de 1931, pág. 2091.
[63] *Ibídem*, pág. 2092.

Segundo curso.- Filosofía e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos Manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas.

Tercer curso.- Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajo de seminario, Trabajos de especialización."[64]

En opinión de Guzmán, que resume los puntos más destacables de este decreto, la formación de los maestros se incrementaba y mejoraba de forma considerable:

"

1. Ingreso en la Normal con Bachillerato Universitario y por oposición a plazas limitadas. Tres años de estudios, más un año de práctica docente y un examen final de conjunto.
2. En el período de prácticas, y con el nombre de Alumnos- maestros, regentaban una sección de Graduada con plena responsabilidad, y percibían el sueldo de entrada en el Magisterio oficial.
3. Para el examen final de conjunto se formaba un Tribunal especial presidido por un Catedrático de Universidad.
4. Intenta convertir a las Escuelas Normales en instituciones de enseñanza Profesional, y establece las especializaciones en la carrera del magisterio.
5. El acceso a la enseñanza oficial es directo para todos los que aprueben el año de prácticas y el examen final de conjunto, ingresando 4000 pesetas, o sea, 1000 pesetas más de lo que entonces era el sueldo de entrada al Magisterio Nacional."[65]

5. El Magisterio en el franquismo

La formación de los maestros, como figuras que debían enseñar los principios del nuevo régimen, estuvo durante los años de la dictadura sometida a un estricto control. La Iglesia, la Falange y el poder político vigilaban y dirigían todo aquello que podía influir en la vida de los españoles. Como consecuencia, los planes de estudios de las EE.NN constituyeron un objetivo prioritario:

"Las primeras consecuencias graves de la guerra civil, desde que se generalizó el conflicto, fueron: la reimplantación, en todos los sectores de la estructura social, del pensamiento ultramontano y el tradicionalismo oscurantista; la imposición de un férreo sistema autoritario; la potenciación de los espiritual y lo religioso; el reencuentro con valores de otrora; y la importación de ideologías fascistas extranjeras.

[…] En consecuencia, un hecho significativo fue la implantación de un nuevo modelo educativo: la escuela del nacionalcatolicismo, radicalmente opuesto al hasta entonces vigente."[66]

[64] *Ibídem*, pág. 2092.
[65] Guzmán, M. de. *Op. cit.,* pág. 43.
[66] Martí Ferrándiz, J. J. *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*, *vol. I*, Universitat de Valencia, Valencia, 2002, pág. 51.

Desde el inicio de la guerra civil se dictaron órdenes y se realizaron numerosos cursillos con el objeto de infundir a los maestros de la zona nacional las directrices pertinentes para difundir el ideario franquista. Una vez finalizada la contienda continuaron las disposiciones con el fin de establecer una formación del Magisterio lo más ligada posible a los nuevos ideales del régimen.

Mediante el Decreto de 10 de febrero de 1940, llamado Plan Bachiller, se restauraba la legislación anterior al plan de estudios de 29 de septiembre de 1931. Esto supuso una vuelta a los programas de 1914 y la anulación de todas las disposiciones dictadas durante la II República:

> "El plan de estudios de 29 de septiembre de 1931 estableció la exclusividad de la enseñanza oficial en las escuelas normales del Estado, con el propósito de apartar de los estudios magistrales e impedir la adquisición del título de maestro a personas de gran formación religiosa y cultural.
>
> […] Con la victoria de nuestro Ejercito ha sido derrocado el régimen laicista y, por tanto, el Ministerio de Educación Nacional tiene el ineludible deber de restaurar la legislación que permita obtener el título de Maestro a aquellas personas que por su espíritu católico no pudieron alcanzarlo en el nefasto período republicano. Para ello es necesario derogar el art. 18 del decreto de 29 de septiembre de 1931 y restablecer transitoriamente el art. 28 del real decreto de 30 de agosto de 1914 y disposiciones complementarias."[67]

Guzmán sintetiza las innovaciones que introdujo, no ya en sus estudios, sino en la obtención del Título:

> "
>
> - En realidad no fue propiamente un Plan de estudios, sino un intento de reconversión de Bachilleres en Maestros, ante la escasez de los mismos a consecuencia de la guerra.
> - A los bachilleres universitarios se les exigen doce asignaturas que podrán aprobar por enseñanza libre, aunque se establecen cursos intensivos para quienes desean realizar sus estudios por enseñanza oficial.
> - Se establecen, también, cursillos especiales de perfeccionamiento y prácticas de enseñanza.
> - Se dispone la separación de alumnos y alumnas en las Escuelas Normales y se restablecen cuestionarios y normas del Plan de 1914."[68]

Este Decreto se completó con la Orden de 28 de febrero del mismo año. Todos aquellos Bachilleres podían obtener el título de maestro mediante la realización de un curso de dos semanas. Además en el artículo segundo se hace una aclaración referente a la asignatura de Música y su horario:

> "Dispuesto por decreto fecha 10 del actual la celebración de un curso intensivo para que los que posean el título de bachiller puedan obtener el de maestro y

[67] Decreto de 10 de febrero de 1940, *Boletín Oficial del Estado, núm. 48*, 17 de febrero de 1940, pág. 1200.
[68] Guzmán, M. de. *Op. cit.,* pág. 63.

> con el objeto de que dichos aspirantes en plazo tan corto adquieran una preparación lo más completa posible, es necesario tomar las medidas encaminadas a tal fin y, en su consecuencia, esta Dirección General acuerda dictar las siguientes reglas para el debido cumplimiento de lo dispuesto en el citado decreto y orden de 17 actual:
>
> […] 2º Las asignaturas de Música, primero y segundo y Pedagogía, primero y segundo cursos, se darán en clase diaria, dedicando al primer año una parte del curso intensivo y el resto al segundo, procurando distribuir el tiempo de tal forma, que se expliquen en su totalidad los programas de cada año. Adoptando esta forma se dedica a dichas disciplinas el mismo tiempo que si fuese clase alterna para cada una de las mencionadas asignaturas, y se sigue además, el orden progresivo de conocimientos de las precitadas enseñanzas."[69]

La Orden de 24 de septiembre de 1942, más conocida como Plan Provisional, permitía ingresar en las Escuelas Normales con sólo doce años una vez obtenidos los estudios primarios. En el examen de ingreso se realizaban diversos ejercicios de distintas materias (redacción, lectura de un texto, preguntas sobre Religión, Geografía e Historia de España y Geometría, Ciencias de la Naturaleza y labores de costura en el caso de las alumnas) sin existir ningún tipo de referencia a los conocimientos musicales.

Únicamente, en el artículo octavo, se exigía, a los que optaban al título de maestro estando en posesión del grado de Bachiller, una serie de asignaturas entre las que se hallaba la de Música:

> "8.º Los que poseen el grado de bachiller podrán obtener título de Maestro de Primera Enseñanza en el próximo curso académico de 1942-43, previa la aprobación de las siguientes asignaturas: Religión e Historia Sagrada; Caligrafía, primero y segundo curso; Música, primero y segundo curso; Religión y Moral; Pedagogía, primero y segundo curso; Historia de la Pedagogía y Prácticas de Enseñanza. Para las alumnas, los tres cursos de Labores y Economía doméstica."[70]

El primer año, denominado Cultura General, no se impartía la asignatura de Música. A través de las órdenes de 4 y 16 de octubre de 1944 se completaron las materias que se debían cursar tanto en el segundo como en el tercer año de la carrera de Magisterio. Los alumnos debían cursar la asignatura de Música en ambos cursos con carácter bisemanal:

> "[…] Las asignaturas que comprende el segundo año de Cultural, tanto para alumnos oficiales como no oficiales, son las siguientes: Religión, bisemanal; Lengua española, bisemanal; Geografía, bisemanal; Historia y Educación Patriótica (una sola asignatura), bisemanal; Matemáticas, bisemanal; Ciencias de la Naturaleza, bisemanal; Francés, bisemanal; Caligrafía, una lección semanal; Dibujo, bisemanal; Música,

[69] Orden de 28 de febrero de 1940, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 65*, 5 de marzo de 1940, pág. 1626.
[70] Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 273*, 30 de septiembre de 1942, pág. 7700.

Universidad de Salamanca

bisemanal; Gimnasia y Recreos dirigidos (una sola asignatura), bisemanal; Labores, bisemanal, y Enseñanzas del Hogar, una lección."[71]

2º El tercer año de Cultura general de la carrera del Magisterio está integrado por las asignaturas siguientes:

Religión, Lengua española, Historia Universal en sus relaciones con la Historia de España, Geografía, Aritmética y Elementos de Algebra, Elementos de Física y Química, Lengua francesa, Dibujo, Música, Labores para las alumnas y Trabajos manuales para los alumnos.[72]

Además de la organización de asignaturas se publicaron los cuestionarios con los contenidos que comprendían cada materia del tercer año. Los referidos a Música estaban completamente ligados al lenguaje musical y sin referencia alguna a la metodología a emplear:

"Estudios de las alteraciones propias; formación, armadura y conocimiento de los tonos mayores y menores, valores irregulares; notas de adorno y abreviaturas de mordentes.

En las lecciones prácticas se hará uso de la clave de sol y de fa en cuarta línea, de los tonos mayores y menores hasta tres alteraciones propias, compases binarios, tres por ocho y los de combinación triple; tresillos y seisillos; apoyaturas mordentes y sus abreviaturas y de todas las combinaciones de medida hasta la fusa inclusive.

Se estudiarán cantos patrióticos, religiosos, regionales, instructivos y rítmicos, unisonales y a varias voces."[73]

Finalmente, los estudiantes del Plan Provisional que tuvieran los tres primeros años aprobados debían realizar un curso complementario de estudios de carácter profesional con una serie de disciplinas donde la Música ya no aparecía.

Con la Ley de 17 de julio de 1945 *sobre Educación Primaria* se reorganizaron los estudios de las EE.NN. En su preámbulo existía una referencia explícita a la formación del maestro y al papel del Instituto de de Pedagogía "San José de Calasanz". Este centro procuraba la investigación pedagógica y completaba la formación del maestro:

"El título dedicado al Maestro reforma en multitud de matices todo el sistema docente, no sólo en la definición específica de los deberes del educador, sino asimismo en cuanto se refiere a su formación, que se fundamenta en la especialización pedagógica teórica y práctica verificada en las Escuelas del Magisterio, las cuales, a su vez se proyectan en una ordenación original en cuanto a su organización interna y a la selección de su Profesorado, para el que se previene un formación universitaria. Del mismo modo, en lo que concierne a las atribuciones conferidas al Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", se acentúa la intervención activa de dicho organismo en la formación superior del Maestro

[71] Orden 4 de octubre de 1944, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 279*, 5 de octubre de 1994, pág. 7457.
[72] Orden 16 de octubre de 1944, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 295*, 21 de octubre de 1944, pág. 7955.
[73] *Ibídem*, pág. 7957

> recogiendo la experiencia del desarrollo de la técnica y de la investigación pedagógica de la Enseñanza primaria española."[74]

El Capítulo II del Título IV estaba destinado a su formación. En su artículo sesenta y tres estructuraba el sistema docente de las Escuelas del Magisterio mediante las siguientes premisas: el aspirante a ingreso debía tener catorce años teniendo los estudios una duración de tres cursos más una prueba final que permitía obtener el título de Maestro en Enseñanza Primaria. Igualmente, a pesar de que las materias de su formación no se desarrollan en un cuadro de asignaturas por curso, se señalan una relación de indicaciones de carácter general como la ampliación de las materias estudiadas en la enseñanza media, la intensificación de conocimientos y prácticas religiosas, profundización en la historia nacional, realización de un ciclo de estudios profesionales, asistencia a campamentos, etc.

La Orden de 9 de octubre de 1945 enumeraba diferentes normas para el funcionamiento de los cursos en las Escuelas del Magisterio. Destacamos que durante el primer curso, Música era materia optativa tanto para los alumnos como para las alumnas. Durante el segundo y tercer año, esta asignatura se hallaba en el cuadro de enseñanzas a recibir por los alumnos:

> "3ª Todos los alumnos habrán de seguir obligatoriamente un curso de especialización profesional a su elección. Estos cursos serán:
>
> A) De formación agrícola.
> B) De formación industrial.
> C) De formación mercantil.
>
> Las alumnas, además, habrán de seguir obligatoriamente un curso de Enseñanza del Hogar.
>
> Los alumnos varones elegirán obligatoriamente otros dos cursos prácticos, entre estos: Idiomas (francés o inglés); Cantos escolares; Enseñanzas artísticas; Organizaciones postescolares.
>
> Las alumnas elegirán sólo obligatoriamente uno de estos cursos."[75]

Mediante el Decreto de 7 de julio de 1950 se reajustaron de nuevo los estudios del Magisterio. La modificación del plan de estudios afectó a la asignatura de Música con respecto a la normativa precedente. La Música se impartía en segundo y tercer curso especificándose los contenidos y las horas que en cada año se debían seguir. El número de clases a la semana eran de dos tanto para segundo como para tercero pero, mientras que en segundo debía incluir elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares, en tercero, únicamente se hace referencia a cantos:

[74] Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 199*, 18 de julio de 1945, pág. 387.
[75] Orden Ministerial de 9 de octubre de 1945, en Guzmán, M. de. *Op.cit.*, pág. 97-98.

"Art. 31. El plan de estudios en las Escuelas del Magisterio abarcará las siguientes disciplinas, cuyo desarrollo se hará en los siguientes curos en esta forma:

Segundo Curso

[…]Música: Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares……2h

Tercer Curso

[…]Música: Cantos……..……2h"[76]

Con la Ley de 21 de diciembre de 1965 *sobre reforma de la Enseñanza Primaria* se dictaron nuevas normas relacionadas con el Magisterio. Para poder ingresar en las EE.NN. era necesario poseer el título de Bachiller superior constando los estudios dos años. Una vez finalizados se debía realizar un examen, y una vez aprobado, el maestro se hacía cargo de una escuela durante un año en periodo de prácticas:

"Artículo sesenta y tres. *Sistema docente*.- En la organización de las Escuelas Normales se observarán las siguientes normas generales:

A) El acceso a los estudios profesionales del Magisterio será directo y se requerirá estar en posesión del título de Bachiller Superior en cualquiera de sus modalidades.

B) La escolaridad será de dos cursos. En ellos se impartirán las enseñanzas propias de la formación profesional, religiosa y político-social y educación física del Magisterio. Al finalizar el segundo curso, los alumnos efectuarán una prueba de madurez. Aquellos que la superen se harán cargo de una Escuela nacional en periodo de prácticas, con los derechos económicos que se determinen."[77]

Esta ley quedó modificada y refundida con el Decreto de 2 de febrero de 1967. A pesar de que el Título V desarrollaba las cuestiones referentes al maestro y a su formación e ingreso, no existe indicación alguna acerca de sus estudios.

La Orden de 1 de junio de 1967 concretó el plan de estudios en las EE.NN. Las asignaturas de Manualidades y Enseñanzas del Hogar, Dibujo, Música, y Prácticas de Enseñanza se cursaban durante los dos cursos, dos horas semanales y en la sesión de la tarde:

"Art.1º Disciplinas y horarios.- A partir del curso académico 1967-68 el Plan de Estudios en las Escuelas Normales será el que se establece a continuación:

[…] En la sesión de la tarde se cursarán las siguientes:

[76] Decreto de 7 de julio de 1950, *Boletín Oficial del Estado, núm. 219*, 7 de agosto de 1959, pág. 3470.
[77] Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 306*, 23 de diciembre de 1965, pág. 17243.

	Horas semanales	
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Primero y segundo cursos		
Dibujo	2	2
Música	2	2
Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar	2	2
Prácticas de la Enseñanza	2	2"[78]

Finalmente, como consecuencia de la Ley de Educación General surgió el Plan experimental de 1971. Según Manuel de Guzmán la aplicación de este Plan no se realizó a través de la publicación en el B.O.E. de ningún tipo de disposición sino que se remitió un documento por parte del Ministerio de Educación y Ciencia proporcionando las pautas a seguir:

> "Llegó a las Escuelas como envío del Ministerio, en papel oficial con membrete del mismo, pero sin firma ni sello de sección alguna."[79]

Las diferentes disciplinas se dividían en comunes, de especialización y optativas. Con respecto a la asignatura de Música cabe señalar su carácter cuatrimestral y obligatorio para todos los alumnos en el segundo y tercer año de los estudios.

Entre sus aportaciones se destacan las siguientes: el maestro obtenía el título de profesor Diplomado en Educación General Básica de acuerdo a una especialidad (Ciencias Sociales, Ciencias, Filología, Preescolar, etc.), las EE.NN. pasaron a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, para ingresar en ellas era necesario la realización del Curso de Orientación Universitario (C.O.U.) y una vez finalizados los estudios existía la posibilidad de acceder a estudios universitarios superiores mediante la realización de un "curso puente".

Viñao destaca la revalorización que supuso este Plan en el ámbito del Magisterio al dotar a estos estudios de carácter universitario, aumentar la dificultad de su nivel de acceso, mejorar los salarios y el llamado "acceso directo" a la enseñanza para aquellos alumnos con mejor expediente sin necesidad de realizar oposiciones.

> "Los cambios en el ámbito universitario no eran menos importantes: se creaba un primer ciclo de tres cursos, pensando para carreras cortas, en la que se integraban las escuelas normales, las de comercio y las técnicas de grado medio. Al elevar al rango universitario las escuelas normales, ahora llamadas escuelas de formación del profesorado de educación general básica, se elevaba el nivel de acceso al magisterio primario, se revalorizaba dicho título y se obligaba a la administración a incrementar

[78] Orden de 1 de junio de 1967, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 136*, 8 de junio de 1967, pág. 7956.
[79] Guzmán M. de. *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*, PPU, Barcelona, 1986 en Requena Olmo, M.M. *La formación moral de los maestros y maestras en España (1900-1970)*, Tesis Doctoral, Sevilla, 2007, pág. 420.

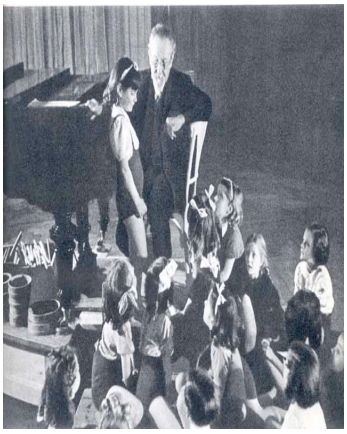
> su sueldo base. Además se establecía, en relativo parangón con el plan profesional de 1931, la posibilidad de acceder directamente desde dichas escuelas al magisterio estatal para aquellos alumnos que tuvieran un mejor expediente académico."[80]

Profundizar en la formación musical que los estudiantes recibían en las EE.NN. durante los años analizados supone resaltar la carencia de unos estudios basados en el mero aprendizaje del solfeo y de su teoría junto con el aprendizaje de cantos populares y tradicionales. No existieron indicaciones metodológicas basadas en un método concreto que pudiesen ser aplicadas con posterioridad en las aulas de la enseñanza primaria quedando esta enseñanza siempre en un segundo plano en la práctica totalidad de planes de estudio.

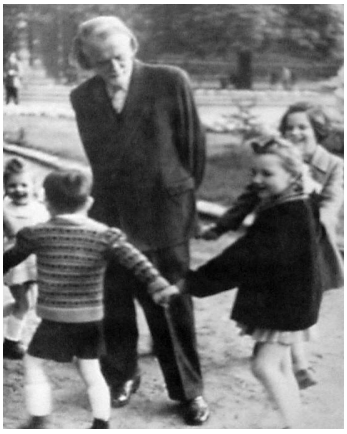
[80] Viñao, A. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons, Madrid, 2004, pág. 84.

Maria Montessori

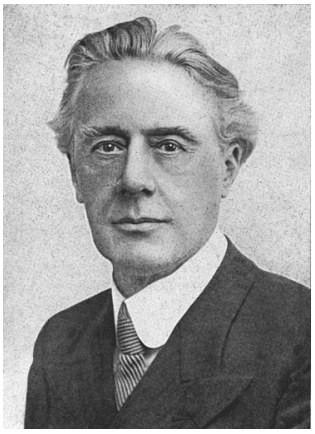
Adolphe Ferrière



Jacques Dalcroze



Zoltan Kodály



Maurice Chevais

CAPÍTULO II

PRINCIPALES CORRIENTES PEDAGÓGICAS Y MÉTODOS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EUROPA

1. La renovación de la metodología educativa a través de los nuevos movimientos pedagógicos

El movimiento pedagógico renovador surgido a finales del s. XIX en Europa introdujo un inmenso cambio en la historia de la educación. El germen teórico de la Escuela Nueva vino determinado por la propagación de las ideas de una serie de pedagogos que, desde la práctica con niños en las escuelas, plasmaron en numerosos tratados.

Lorenzo Luzuriaga, uno de los máximos exponentes dentro de la pedagogía española y defensor a ultranza de la llamada Escuela Nueva o Activa, en *La educación de nuestro tiempo*, ofrece un resumen de las ideas y propuestas más destacadas de Rosseau, Froebel, Pestalozzi, Dewey, Kerchensteiner, Spranger, Dithley, Claparéde y Durkheim. Para Luzuriaga, las teorías de Rosseau, Froebel y Pestalozzi constituían la base sobre la que posteriormente el resto de pedagogos desarrollaron sus planteamientos:

> "Pedagógicamente las fuentes principales de la educación actual, en el orden didáctico interno, proceden de las ideas vitalistas de Rosseau y del intuicionismo de Pestolazzi, así como de la nueva concepción de la infancia de Froebel. Ellos constituyen el trípode en que se apoya la educación de nuestro tiempo. Sus ideas, se han prolongado hasta la pedagogía contemporánea en sus varias direcciones, como son el instrumentalismo de Dewey, el activismo de Kerchensteiner y el culturalismo de Spranger. A los que habría que añadir otras tendencias, como la historicista de Dithley, la psicológica de Claparéde y la sociológica de Durkheim."[81]

En cuanto a las realizaciones prácticas que se llevaron a cabo de una forma concreta, el mismo autor señala aquellas que tuvieron un mayor desarrollo tanto en el tiempo como por la importancia de sus objetivos. Todas ellas tienen en común la idea de que la educación precisaba ser "activa" y no una mera instrucción de contenidos:

> "La educación contemporánea se caracteriza también por la multitud de ensayos y experiencias que se realizan en todas partes. Su origen lejano habría que buscarlo en las escuelas de Pestolazzi y Froebel del siglo último, y el inmediato en la escuela elemental universitaria de Dewey y en la escuela de trabajo de Kerschensnteiner, de nuestro tiempo. Característica común de todas las existencias innovadoras es la idea de la "educación activa", que se desarrolla en multitud de instituciones y métodos reformadores, como los conocidos métodos de Montessori y Decroly, de Kirpatrick y Washburne, de Wyneken y Berthold Otto. "[82]

Esteban y López Martín definen la Escuela Nueva y los objetivos que perseguía esta corriente educativa: el niño se transformó en el elemento central del proceso educativo y su desarrollo se basaba en su propia psicología.

[81] Luzuriaga, L. *La educación de nuestro tiempo*, Losada, Buenos Aires, 1957, pág. 27.
[82] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

En nuestra opinión, encontramos una relación demasiado idealizada entre el campo y la educación. No se han de olvidar las pésimas condiciones físicas y sociales en las que se hallaban los niños de las ciudades. Enfermedades que hoy parecen carentes de importancia, a principios del siglo XX constituían verdaderas epidemias. El campo, el aire puro, la relación con la naturaleza adquieren un papel casi sagrado y una idea utópica en cuanto a sus posibilidades:

> "1. La Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía práctica
>
> a) Como reformadora de las escuelas del estado, la Escuela Nueva prepara el terreno demostrando la eficacia de los métodos nuevos.
> b) Esta Escuela se basa en los datos de la psicología de los niños y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.
> c) Trata de preparar a los niños para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.
>
> 2. La Escuela Nueva es un internado.
> 3. La Escuela Nueva está situada en el campo.
> 4. La Escuela Nueva agrupa a sus alumnos en casas separadas.
> 5. La Escuela Nueva practica corrientemente la coeducación de los sexos."[83]

La educación musical, como parte de la Educación Artística y Moral, jugaba un papel destacado en la formación integral del niño mediante de su práctica colectiva:

> " La Escuela Nueva pone en juego la emulación.
> La Escuela Nueva debe constituir un modelo estético.
> La Escuela Nueva cultiva la música colectiva.
> La Escuela Nueva educa la conciencia moral."[84]

No pretendemos hacer un estudio pormenorizado de todos los métodos afines a las ideas de la Escuela Nueva o Activa sino que presentamos, a modo de resumen, las principales ideas de cuatro teóricos de la educación: Adolphe Ferriere, María Montessori, John Dewey y Ovide Decroly. La elección de estos pedagogos viene determinada por la importancia que en la historia de la educación han alcanzado sus planteamientos. A pesar del valor que tienen las teorías del resto de pedagogos que aparecen nombrados en este capítulo, resultaría sumamente extenso profundizar en las ideas de cada uno de ellos.

Adolphe Ferriere (1879-1960), maestro y pedagogo francés, autor de varias obras como *La Escuela Activa* y *La Educación de la Familia*, es considerado el creador de la noción Escuela Nueva o Activa. Proclamó un nuevo concepto de educación que rompía de forma decidida con los modelos de enseñanza anteriores: la educación estaba íntimamente ligada a la vida y realidad del niño y en torno a ella debía ser educado:

[83] Esteban, L. y López Martín, R. *Historia de la Enseñanza y de la Escuela*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 1994, pág. 487.
[84] *Ibídem,* pág. 489.

> "Un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza, contra su formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse al margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el fondo y esencia de la naturaleza infantil."[85]

Uno de los principales problemas que ofrece el término Escuela Nueva o Activa es el de su sistematización dentro de un plan pre-establecido. La Escuela Nueva es un concepto que va más allá de la mera enumeración de procedimientos y metodologías concretas. Ferriere la asemeja a un organismo dotado de vida, cambiante, alejado de toda rigidez y por lo tanto, imposible de clasificar:

> "En fin, preguntará alguno: ¿en qué consiste esta Escuela activa cuya orientación se nos indica, pero sin precisar sus límites? No hay respuesta y por una buena razón: como ella propicia, ante todo, el surgimiento de cuanto hay de bueno en la naturaleza propia del niño -de cada niño-, no podría adoptar una definición a priori, un programa a priori, un método a priori. No es ser, sino devenir. Lo que fue ayer, no lo será mañana. Se transforma. Es, como se dice en matemáticas, "función" de las individualidades infantiles que la crean. Tratar de aprisionarla en un molde rígido sería desconocer lo esencial en ella: que los principios que la rigen son, dirían los técnicos en electricidad, de orden "dinámico" y no "estático"; "corrientes" y no "masas". No estamos, pues, ante el caos desorganizado ni ante un mecanismo anquilosado; la Escuela activa es un organismo, con todo lo que esta concepción comporta de orden y de improviso, de precisión en lo universal y de indefinible en lo individual."[86]

María Montessori (1870-1952) constituyó una de las principales impulsoras de un nuevo concepto educativo y de una metodología de trabajo innovadora. A su sistema se le denomina igualmente Método de la Pedagogía Científica y trataba de conseguir, a través de la observación y experimentación, que el niño desarrollara todas sus capacidades. Para ello, era necesario conseguir la motivación del niño mediante un contexto que englobaba tanto el lugar físico como los instrumentos de aprendizaje:

> "El objetivo principal del método Montessori es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador. En el método de Maria Montessori, la casa, el jardín, el mobiliario y el material constituyen un sistema completo de experimentos pedagógicos junto con el material de enseñanza para esperar la reacción espontánea del niño."[87]

En el trabajo coordinado por Trilla se recogen los objetivos y contenidos del Método Montessori enumerados por Standing. Los dos primeros puntos resaltan la importancia de la observación como fuente de todo el sistema y la posibilidad de aplicarlo en casi todos los países:

---

[85] Ferriere, A. *La Escuela Activa*, Herder, Barcelona, 1982, pág. 10.
[86] *Ibídem*, págs. 13-14.
[87] Pla Molins, M., Cano García, E., Lorenzo Ramírez, N. "Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica", en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Trilla, J. (coord.), Graó, Barcelona, 2002, pág. 75.

> "1. Está basado en años de paciente observación de la naturaleza del niño.
> 2. Ha demostrado tener una aplicación universal en los niños de casi cualquier país civilizado."[88]

Una vez establecidas las pautas generales se centra en las características del niño y las posibilidades que el Método le ofrece al estar al servicio de él. El alumno, gracias a este método, demuestra de forma automática un gran interés por el trabajo escogido por sí mismo y aprende a medida que lo realiza. El maestro debe procurar un ambiente adecuado y materiales motivadores para que el niño aprenda de forma espontánea sin necesidad de premios o castigos:

> "3. Ha revelado al niño pequeño como un amante del trabajo, del trabajo intelectual, escogido espontáneamente y llevado a cabo con una profunda alegría. "Toda ayuda inútil que damos al niño detiene su desarrollo". El maestro montessoriano está ayudando al niño en todo momento, es decir, indirectamente en tanto que le ha provisto todo el "ambiente preparado", que incluye los medios que estimulen de inmediato y mantengan la actividad.
> 4. Está basado en la necesidad imperiosa del niño de aprender haciendo. […]
> 5. Si bien ofrece al niño un máximo de espontaneidad, lo capacita para que alcance el mismo nivel o incluso uno superior de logro escolar que bajo los sistemas antiguos.
> 6. Aunque prescinde de la necesidad de coacción mediante recompensas y castigos, logra un gran nivel de disciplina. Se trata de una disciplina que tiene su origen dentro del niño, no es impuesta. […]."[89]

Otro de los aspectos estudiados en varios apartados es el de la consideración del niño como ser individual, dotado de capacidades y ritmo de aprendizaje propios. El aprendizaje ha de ser adecuado a cada alumno por lo que de esta forma se evitan rivalidades y tensiones en el grupo. Con este tipo de enseñanza el niño mantiene su propia iniciativa sin sentirse presionado favoreciendo el desarrollo de su personalidad:

> "7. Está basado en un profundo respeto por la personalidad del niño y le quita la influencia preponderante del adulto, dejándole espacio para crecer en una independencia biológica. Se permite al niño un amplio margen de libertad (no licencia) que constituye la base de la disciplina real.
> 8. Permite al maestro tratar con cada niño individualmente en cada materia, y así le guía de acuerdo con sus necesidades individuales.
> 9. Respeta el ritmo del alma del niño. De aquí que el niño rápido no se vea retenido por el lento, ni éste, al tratar de alcanzar al primero, se vea obligado a dar tumbos sin esperanza para salir de su profundidad. […]
> 10. Prescinde del espíritu de competencia y de su tren de resultados perniciosos. Es más, en cada momento les ofrece a los niños infinitas oportunidades para una ayuda mutua -que es dada con alegría y recibida gustosamente.
> 11. Siendo que el niño trabaja partiendo de su libre elección, sin competencia ni coerción, está libre del daño de un exceso de tensión, de sentimientos de inferioridad y

[88] *Ibídem*, pág. 75.
[89] *Ibídem*, págs. 75-76.

> de otras experiencias que son capaces de ser la causa inconsciente de desórdenes mentales profundos más adelante en su vida.
> 12. Finalmente el método Montessori desarrolla la totalidad de la personalidad del niño, no sólo en sus facultades intelectuales sino también sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente, junto con sus complementos emocionales."[90]

John Dewey (1859-1952) realizó en *Democracy and Education,* su principal obra, toda una crítica acerca de como la sociedad americana educaba a los jóvenes. La formación que se impartía consistía en una serie de contenidos carentes de sentido dictados desde las instancias superiores. Bowen subraya la total separación entre la realidad y los conocimientos suministrados de forma academicista por un maestro autoritario:

> "Dewey reaccionó con vigor en *Democracy and Education* contra las prácticas que prevalecían, alegando que la educación, a comienzos del siglo XX, carecía casi totalmente de sentido: era la instrucción de esclavos. Los objetivos de virtud y carácter oral eran impuestos desde arriba y estaban fundados en una dudosa metafísica vacía; el vitae era un abrumador cuerpo de información totalmente carente de vida.
> [...] Todo estaba dirigido a atiborrar la "mente" con grandes cantidades de fórmulas en gran parte verbales, disfrazadas de conocimiento, privadas de contenido real e impuestas por un maestro necesariamente autoritario, y bastante separadas del contexto experiencial en el que se habían creado originalmente. En estas circunstancias, ¿cómo podrían los jóvenes llegar a ser miembros participantes y constructivos de una democracia consagrada a ampliar la capacidad de la buena vida a cada uno?"[91]

La experiencia es un referente fundamental en todo su pensamiento pedagógico. A través de ella el niño interactúa con el entorno y plantea soluciones a los problemas que surgen:

> "El principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento de Dewey, y tal vez el más importante de todo sus sistema filosófico, es el de *experiencia* […]. La experiencia, en efecto, es para Dewey un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento. […] Además la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato."[92]

Sus proposiciones se enfrentaron a las teorías tradicionales que entendían la educación como algo rígido y sin atender a la individualidad de cada niño. Aunque en Europa los nuevos postulados se englobaron en la llamada Escuela Activa o Nueva, Dewey, en Estados Unidos, propuso el término *educación progresiva*. El vínculo entre escuela y democracia es sumamente estrecho al producirse el hecho educativo dentro de la sociedad. A través de la educación se podían producir los cambios sociales necesarios para una mejor organización de la comunidad:

---

[90] *Ibídem*, pág. 76.
[91] Bowen, J. *Historia de la Educación Occidental. El occidente moderno Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, tomo III, Barcelona, Herder, 1985, págs. 529-530.
[92] González Monteagudo, J. "John Dewey y la pedagogía progresista", en Trilla, J. (coord.), *Op. cit.*, pág. 23.

> "La educación progresiva hemos de contraponerla a la concepción educativa tradicionalista, basada en el ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental y en un método de instrucción autoritario. Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas de variado signo:
>
> - La educación como preparación, es decir, la perspectiva de considerar a los niños como candidatos a adultos.
> - […] La educación como adiestramiento de las facultades, fundada en la teoría de la disciplina formal (Locke).
> - La educación como formación (Herbart), que supone un avance respecto de la teoría de las facultades innatas, pero que ignora la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas.
>
> Frente a estas concepciones conservadoras, y en particular en oposición al herbartismo dominante en el siglo XIX, Dewey propone la concepción de la educación progresiva, versión norteamericana de la Escuela Activa o Nueva europea de fines del siglo XIX y primer tercio del siglo XX. […] Para Dewey, esto supone incardinar los procesos educativos y escolares en el ámbito de la comunidad democrática. La escuela se concibe, no sin una gran dosis de idealismo o al menos de utopismo, como reconstructora del orden social. […] La educación, pues, está relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación. Posee una función social e implica crecimiento, dirección y control."[93]

Su pensamiento pedagógico se basó en las observaciones realizadas en la Escuela-Laboratorio cuya esposa, Alice, fue su primera directora. Dewey organizó el currículum a partir de las experiencias que rodeaban al niño y a su propio entorno. El resultado obtenido fue notable pero hemos de tener en cuenta que esta experiencia se llevó a cabo con un grupo reducido de niños por clase, bajo unas magníficas condiciones materiales y personales así como un interés e implicación por parte de los padres de unos niños pertenecientes a la clase media-alta de Chicago sumamente interesados en la educación de sus hijos:

> "Con la escuela Dewey mostró la posibilidad de construir un currículum basado en las llamadas *ocupaciones*, que para Dewey consistían en actividades funcionales, ligadas al medio social del niño, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual, estético y moral. Las actividades en torno a la madera, el alojamiento, la alimentación y la ropa constituían los núcleos relevantes globalizadores del trabajo escolar. […] Hay que señalar que la escuela logró llevar a cabo sus objetivos iniciales por la implicación de un grupo de docentes altamente motivado y formado, que sintonizó con las ideas progresistas y supo llevarlas a la práctica, con la colaboración de padres muy interesados por la nueva educación y de alumnos de clase media y alta que tenían una disposición favorable hacia el trabajo escolar. La escuela tuvo realmente éxito en el logro de sus objetivos, con el desarrollo de un currículum abierto, en el cual los niños indagaban sobre la realidad natural, social e histórica. De todas formas, hay que tener en cuenta las excelentes condiciones personales y materiales del centro docente, así como las características del alumnado, procedente en su mayor parte de clase media universitaria."[94]

[93] *Ibídem*, pág. 25.
[94] *Ibídem*, pág. 29.

González Monteagudo subraya la carencia de un método propio diseñando por Dewey para poder ser asumido por las docentes. En cierto sentido lo considera abstracto y alejado de una concreción real en las aulas. El propio Dewey creía en la dificultad de aplicar únicamente un método concreto en la vida escolar:

> "No existe, en rigor, un método Dewey, ya acabado y codificado para ser aplicado o adaptado. Cuando Dewey habla del método, de la materia de estudio y del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hace en un nivel discursivo muy amplio e incluso abstracto, lo cual llega a veces a decepcionar a los educadores que se acercan a su obra, por ejemplo a Democracia y educación, buscando sugerencias directas susceptibles de ser llevadas al terreno práctico. En realidad, Dewey piensa que no existen métodos cerrados y envasados de una manera completa para ser transferidos a la praxis escolar."[95]

Ovide Decroly (1871-1932) a pesar de haber estudiado medicina se interesó por establecer nuevas formas de trabajo en el campo de la educación. Especialista en psiquiatría, fundó el Instituto Decroly con la intención de atender a niños con deficiencias mentales. A partir de su trabajo con ellos estableció una serie de parámetros que posteriormente aplicó al resto de alumnos:

> "De regreso a Bélgica, el Dr. Decroly trabajó como profesor de la Universidad de Bruselas y colaboró con los doctores Glorieux y De Moor en la Policlínica de Bruselas. Fruto de esta colaboración nació la idea de crear una institución para el cuidado de deficientes mentales procedentes de familias de clase media, que se concretó en la creación en su domicilio familiar del Instituto Decroly, que fue, a partir de 1901, el primer centro experimental de psicología de Bélgica.
>
> Su esposa Jadot-Decroly fue la primera colaboradora y, más tarde, Julie Degand y Eugène Monchamp se incorporaron a la ardua tarea, científica y educativa, de atender, enseñar y observar la evolución de los niños con déficits sensoriales y retraso mental, que permitió a Decroly formular principios educativos que pudieron aplicarse, más tarde, a niños psíquicamente normales.
>
> En esta época, Decroly fue nombrado inspector médico de las escuelas especiales de Bruselas, hecho que le permitió conocer de cerca los problemas de los docentes y de las escuelas contemporáneas. Su influencia sobre los maestros y profesores se concretó, mucho más tarde en la fundación de la Sociedad Belga de Paidotecnia. No olvidemos que los docentes de su época y de su país mostraron siempre un gran respeto por aquel médico que dedicó su vida a la educación de las jóvenes generaciones."[96]

Sus principios pedagógicos coincidían plenamente con los defendidos por la Escuela Activa. La realidad en la que el niño se desenvuelve es aquello por lo que siente interés y por tanto, hay que partir de ella siendo imposible dividirla en asignaturas. Decroly construyó todo un sistema pedagógico alrededor de las motivaciones del niño (Centros de interés):

[95] *Ibídem*, pág. 27.
[96] Muset Adel, M. "Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales" en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Trilla, J. (coord.), pág. 101.

> "El interés del niño es considerado por nuestro autor como el motor de todo aprendizaje. Estos intereses los considera fundamentados en las necesidades básicas del hombre. Por ello, al definir el programa de los centros de interés, precisa concretar estas necesidades fundamentales, y lo hace teniendo en cuenta factores fisiológicos, con una clara visión biologista y del hombre.
>
> En su método el valor educativo primordial del interés está siempre presente sin embargo, este interés varía con la edad y, por consiguiente, debe variar su papel en la enseñanza. En preescolar, los intereses fortuitos, puntuales, son el motor de aprendizaje; en los cursos más avanzados, el interés que sirve en la escuela es el interés profundo surgido de las necesidades del ser humano."[97]

Entre las principales innovaciones pedagógicas más destacadas de Decroly se encuentra el llamado Método Global de Lectura. Para el pedagogo belga los conceptos interés y globalización se hallaban profundamente relacionados. El niño cuando aprende a leer ha de partir desde la oración completa, por lo que deshecha conocer primero las letras de manera individual e ir formando palabras hasta llegar a dotarlas de sentido final. Evidentemente, las frases con las que el niño se inicia en la lectura deben tener un sentido para el niño por lo que deben estar vinculadas a su realidad más próxima:

> "Para la escuela de su tiempo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura era el centro de la actividad escolar; para el Dr. Decroly, este papel central no tiene sentido, puesto que el niño tiene otros muchos aprendizajes que hacer. Además, el método global de enseñanza de la lectura no sitúa al niño ante las letras y sus sonidos, sino que los sitúa delante de la frase escrita con toda su complejidad, pero también con toda su carga de significación y sentido."[98]

Los postulados de la Escuela Nueva pretendían cambiar de forma radical la educación en todos sus ámbitos. El niño, que hasta entonces era un sujeto pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pasó a ser protagonista activo de su formación. La función del maestro, la distribución de los materiales del aula, los elementos organizativos y pedagógicos como programas, actividades, organización escolar debían ser puestos en torno al alumno y sus necesidades.

La mayoría de estos métodos pedagógicos se establecieron a partir de la práctica con grupos reducidos de niños, un interés alto por parte de los padres en la educación de sus hijos y unas condiciones materiales y personales excepcionales en la mayoría de los casos. La dificultad de extrapolar estos sistemas de forma idéntica a la ideada por sus creadores no es óbice para reconocer su alto valor pedagógico. De hecho, la metodología empleada por los maestros de los siglos XX y XXI se encuentra impregnada por estos pensamientos. En múltiples escuelas primarias con un carácter menos tradicional se han utilizado los materiales elaborados por Montessori o se ha trabajado, sobre todo en la educación infantil, a partir de los denominados centros de interés (también denominados proyectos) de Decroly.

[97] *Ibídem*, pág. 104.
[98] *Ibídem*, pág. 106.

2. Principales pedagogos musicales europeos y sus métodos

La importancia que la pedagogía empezó a tener a finales del siglo XIX y principios del XX no se limitó única y exclusivamente a su ámbito general. Eran muchos los músicos que, preocupados por la dificultad del leguaje musical, deseaban facilitar la labor a los más pequeños a la hora de cursar sus primeros estudios musicales. Si bien la gran mayoría de estos métodos fueron pensados para su desarrollo en Conservatorios o escuelas de música, posteriormente se incorporaron al contexto escolar.

Los pedagogos escogidos vienen determinados por la importancia de su obra y la gran influencia que obtuvieron sus ideas no sólo en sus países de origen sino también en el resto de Europa. A continuación se presentan, en líneas generales, las características más destacadas de cada uno de ellos.

2.1 El método Galin-París-Chevé

Pierre Galin (1786-1821) consciente de la dificultad de la lectura de la notación musical desarrolló un sistema con el objetivo de simplificar la comprensión de los elementos del lenguaje musical. Posteriormente fueron Aimé Paris, alumno de Galin, junto con su hija Nanine y su marido Chevé quienes desarrollaron de forma más amplia este método.

El método Galin-Paris-Chevé, basado en la notación propuesta por Rosseau, asumió como marco principal la numeración de las notas con los dígitos que abarcan del 1 al 7. Cada uno de ellos corresponde a una nota dentro de la tonalidad en la que nos encontramos. Este sistema permitía trabajar con tres octavas. La octava inferior es indicada con un punto debajo del número correspondiente mientras que en la superior el punto se coloca encima del dígito. La clave era explicada mediante una pequeña afirmación que relaciona la clave con el primer número:

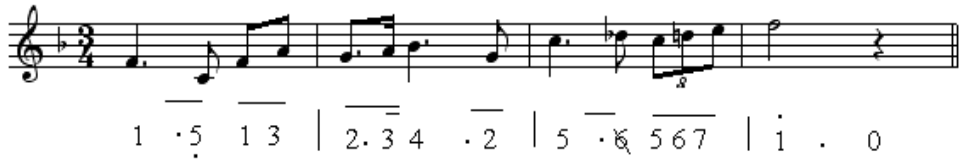
> "The central feature of the method is a notation of numerals from 1 to 7, with 1 representing the major tonic. Allowing a compass of three octaves for vocal music, the lower and upper octaves respectively are marked by the insertion of dots below or above the numerals (1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7). Key is shown by a simple statement at the beginning of a piece, for example 'F=1: ton fa'."[99]

Las alteraciones accidentales se indicaban mediante un trazo oblicuo, de izquierda a derecha los sostenidos y de forma contraria los bemoles. El valor de las notas se mostraba con pequeñas líneas horizontales situadas por encima de los números. Las corcheas eran señaladas por una línea, las semicorcheas por dos y así sucesivamente. Los signos de prolongación eran especificados con pequeños puntos a la izquierda del número. El número 0 representaba los silencios y el ritmo es introducido al niño con el apoyo de

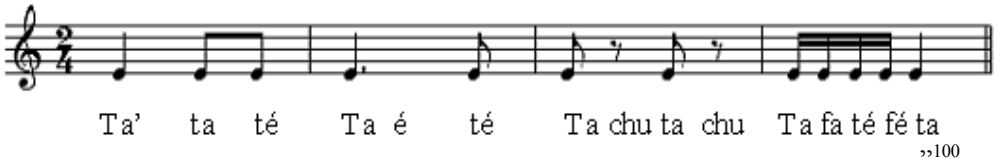
[99] Rainbow, B. "Galin-Paris-Chevé method", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 7, Mc Millan Publishers, London, 1995, pág. 99.

sílabas. Los alumnos a la hora de interpretar ejercicios utilizaban las sílabas do, re, mi, fa, sol, la y si:

> "Accidental sharps are marked with an oblique stroke through the numeral from left to right, flats by a stroke in the opposite direction; rests are shown as zeros (see ex.1). Where several numerals share a bar or part of a bar, they



> share its value equally. Smaller note values are shown by the use of horizontal lines, somewhat similar to the tails of grouped quavers or semiquavers, placed above notes that share beats or parts of beats. Longer notes have their continuation indicated by large dots, which share the value of the bar in the same way as the notes themselves. Pupils employ the sol-fa syllables *do*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la* and *si* when singing exercises, not the numbers themselves. […] The method was planned as an approach to standard notation, not as an alternative notation in its own right. Pupils are introduced to staff notation by means of the 'meloplaste', a vacant staff on which notes and intervals are pointed out with a baton. Note lengths are familiarized by means of a series of rhythmic note names which, when spoken aloud, pattern the effect of the notes concerned (see ex.2).



,,[100]

2.2 André Gédalge

André Gedalge (1856-1926) además de componer dedicó gran parte de su trabajo a la enseñanza musical. En 1906 fue nombrado inspector de los distintos conservatorios provinciales lo que le supuso entrar de lleno en contacto con la enseñanza musical. Sus experiencias en este sentido confluyeron en al año 1920 con la publicación de *L'enseignement de la musique par l'education méthodique de l'oirelle*, método para la mejor comprensión y adquisición de los signos musicales:

> "His appointment in 1906 as inspector of provincial conservatories brought him into contact with musical education at a lower level, and these experiences produced his *L'enseignement de la musique par l'education méthodique de l'oirelle* (Paris, 1920)."[101]

[100] *Ibídem*, págs. 99-100
[101] Louvier, A. "Gédalge, André", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 7, Mc Millan Publishers, London, 1995, pág. 213.

La metodología impulsada por Gedalge se basaba en el canto como requisito previo para conocer los diferentes elementos del lenguaje musical.

El niño se ha de iniciar en la canción de forma natural, mediante el aprendizaje por imitación, para posteriormente comenzar en el estudio de la notación musical:

> "La instrucción musical debe fundarse sobre la cultura musical del oído y de la voz [...]. El conocimiento de los sonidos musicales, que es la base de la instrucción musical, está en función de la memoria musical elemental, es decir de la aptitud para reconocer, diferenciar y retener las relaciones de altura creadas por la sucesión de dos sonidos musicales, o en un mayor grado de entrenamiento, por su simultaneidad, después reproducirlos con la voz y asociarlos vocalmente, y más tarde mentalmente a los símbolos gráficos que los representan."[102]

2.3 El Sistema Tonic-Solfa. John Curwen y Sarah Anna Glover

John Curwen (1816-1880) representa uno de los máximos exponentes de la educación musical en el mundo anglosajón. El origen del método creado por Curwen partió de la necesidad de mejorar el canto en las celebraciones religiosas. Carente de conocimientos musicales, la asistencia a las clases organizadas por Hullah junto con el estudio del libro *Scheme to Render Psalmody Congregational* publicado por la maestra Sarah Glover (1785-1867) cimentaron las primeras ideas de su sistema.

Para Curwen, el cambio de clave suponía una dificultad añadida en el aprendizaje del nombre de las notas por lo que asumió la metodología empleada por Glover para simplificar su aprendizaje:

> "Tonic Sol-fa owes its existence to the drive to improve congregational singing which began in Britain during the third decade of the 19th century. At a conference of Sunday school teachers in Hull in 1841 the Rev. John Curwen, a young Congregationalist minister already noted for his remarkable skill as a teacher, was charged with the task of finding the most reliable method of teaching singing. Though quite without musical ability himself, Curwen took the charge seriously. He had already attempted unsuccessfully to teach his own schoolchildren to sing but had found anything beyond teaching the melodies by rote unattainable because of his ignorance of musical notation. Earlier attempts to teach himself to read music had failed because the technical information supplied by the instrumental primers of his day proved quite incomprehensive to him without the aid of a teacher; a later attendance at the popular singing classes organized by John Hullah only served to convince Curwen that a solfa system which linked doh permanently to the note C inevitably led to bafflement when other keys were introduced.

[102] Luzuriaga, L. *Programas Escolares e Instrucciones Didácticas de Francia e Italia*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1928, págs. 112-113.

> It was at this stage of his investigations that Curwen examined a treatise on the teaching of singing written by SARAH GLOVER, a Norwich schoolmistress, entitled *Scheme to Render Psalmody Congregational*. The book set out the details of a method which Glover had used to train a remarkably proficient children's choir for the church at which her father was a vicar. Depending basically upon a notation of sol-fa initials, her *Scheme* was designed to make the pupil familiar from the outset with the aural effect of note relationships –instead of introducing him first to a catalogue of musical facts and symbols. After studying Glover's book Curwen was delighted to find that he was soon able to read a psalm tune from her notation; and on teaching the first steps of her method to a child at his lodgings, he was convinced that he had found the system he was seeking."[103]

A partir de diversas modificaciones del método de Glover, Curwen elaboró su propio método: el nombre de las notas se sustituye por sus iniciales (d, r, m, f, s, l, t,), los conceptos rítmicos son indicados mediante diferentes signos que permiten diferenciar los tiempos débiles de los fuertes (barra vertical) e incluso las subdivisiones de los tiempos (dos puntos). Curwen aconsejaba iniciar el estudio de la partitura a partir de su notación para posteriormente interpretarla junto la convencional.

Otro de los recursos metodológicos empleados por Curwen es el "do móvil". Como podemos observar en el ejemplo de la figura 1, a pesar de que la primera nota es un "mi" comienza con la abreviatura "d" correspondiente a la nota "do". En las tonalidades menores siempre comienza con la inicial "l" de la nota "la":

> "In 1841 Curwen received a commission from a conference of Sunday school teachers to discover and promote the simplest way of teaching music for use in Sunday school singing. Curwen made several modifications to Glover's sol-fa notation and finally decided upon a pitch representation system which utilised the first letter (in lower case) of each of the solmisation tones (doh, ray, me fah, soh, lah, te) and a rhythmic notation system which utilised bar lines, half bar lines and semicolons prefixing strong beats, medium beats and weak beats respectively in each measure. For marking the subdivisions of beats he used a full stop for half divisions and a comma for quarter divisions, and for continuation of a tone from one beat to the next he employed a dash. As he originally conceived it, Curwen aimed to develop music literacy in three successive phases: firstly reading from sol-fa notation, secondly reading from staff notation in conjunction with sol-fa notation below (see Figure 1), and thirdly reading from staff notation alone.

[103] Rainbow, B. "Tonic Sol-fa", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 19, Mc Millan Publishers, London, 1995, pág. 61.

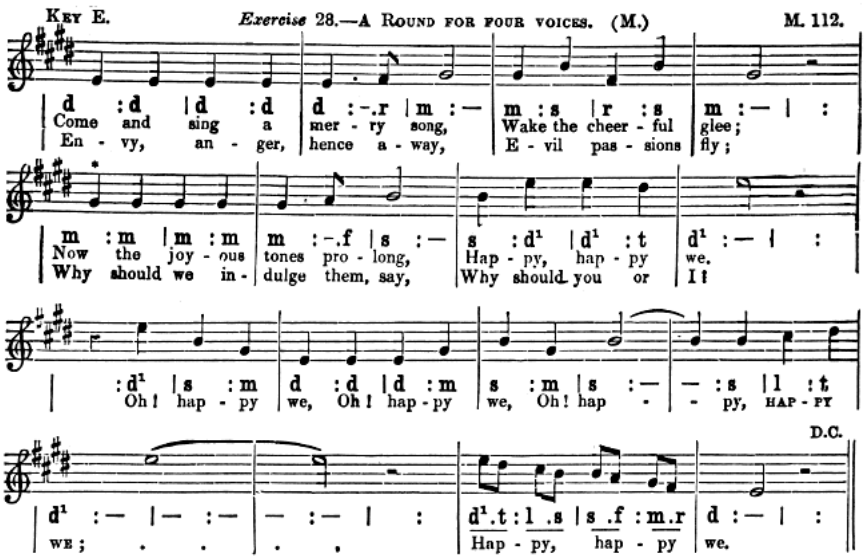
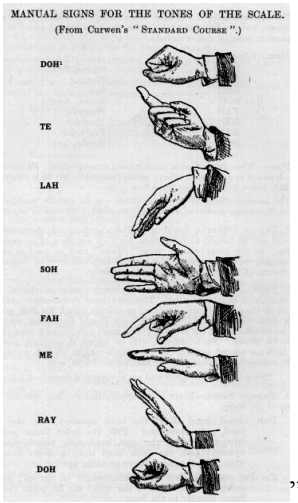


Figure 1. From The Standard Course of Lessons on the Tonic Sol-fa Method of Teaching to Sing (pp.1920) by J. Curwen, no date (circa 1866), London, England: Tonic Sol-fa Agency."[104]

Una de las principales innovaciones de este método fue la inclusión de la fonomimia. La importancia de los signos creados por Curwen es tal, que son considerados como los precursores del Método Kodály:

> "In 1870, Curwen devised the sol-fa hand-signs (see these as illustrated in *The Standard Course* of 1901) which are currently employed as part of the Kodály method but in slightly modified form.



"[105]

[104] Stevens, R. *John Curwen and Tonic Sol-fa*, http://www.australian-music-ed.info/Curwen/HistO'view.html (Última consulta, 7-X-2013)

Robin Stevens, catedrático de educación musical de la Universidad de Melbourne, afirma que a pesar de que el Método Curwen es considerado por muchos estudiosos como un sistema del pasado, en la actualidad en países africanos y asiáticos se aplica con unos resultados óptimos:

> "Jorgensen (2001, p.344) suggests that the Tonic Sol-fa is one example of a music teaching method that has had "its own time and place" and is now obsolete. For my own part, I had assumed that the method had simply given way to the Kodály Method and to the New Curwen Method (see below), and was no longer used. However, on a visit to South Africa in 1997, I discovered that the Curwen method and its notation were very much "alive and well" in black community and church choirs. I then discovered the same situation in Fiji and since then, I have found that the Curwen method is used in other countries--chiefly developing nations in Africa and Asia--where it is used to good effect."[106]

En la actualidad el Instituto John Curwen ha actualizado partes del Método creando el Nuevo Método de Curwen. Para procurar su conocimiento ofrece cursos de formación y perfeccionamiento para profesionales relacionados con la educación musical:

> "The "New Curwen Method", which was developed for use in British primary and secondary schools, is a re-working of Tonic Sol-fa principles but applied to the teaching of staff notation. The "New Curwen Method" was developed under the auspices of Curwen Institute which in turn is maintained by the John Curwen Society. Established in 1974, the Curwen Institute has embarked on a program of curriculum material development and teacher professional development."[107]

2.4 Jacques Dalcroze: La Rítmica Musical

Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) concibió uno de los métodos de mayor aceptación en la educación musical: la Rítmica. A través de su sistema pedagógico defendía la adquisición del sentido musical por medio del ritmo corporal. Mediante sus escritos, que comenzó en 1898 y que se sucedieron durante aproximadamente veinte años, Dalcroze articuló y sistematizó su Rítmica musical. Su experiencia como profesor del Conservatorio de Ginebra le permitió de manera directa observar las dificultades que los niños tenían en el aprendizaje e interiorización de la música:

> "Después de estudiar en la Universidad de Ginebra, parte a París para estudiar música con Fauré y arte dramático con Talbot. Estudia después en Viena con Anton Bruckner, pero en la primavera de 1889 está de nuevo en París, regreso que será

[105] Stevens, R. *Pedagogy and Teaching Techniques*, *The Curwen Method* http://australian-music-ed.info/Curwen/Ped&TchngTechs.html (Última consulta, 7-X-2013)
[106] Stevens, R. *The Curwen Method, The Curwen Method Today* http://australian-music-ed.info/Curwen/index.html (Última consulta, 7-X-2013)
[107] *Ibídem*

decisivo para el desarrollo de la Rítmica pues en el trabajo con Mathis Lussy (1828-1910) encontró a un precursor teórico de la Rítmica.

Comenzó su reforma de los métodos pedagógicos de solfeo cuando es nombrado profesor de la Academia de música de Ginebra (1892). Partiendo de la formación auditiva y de la concepción de que el músico no debe ser sólo un brillante intérprete en el sentido mecánico, inaugura el Conservatorio de Ginebra en 1905 el primer curso de Gimnasia Rítmica. Por tanto, en los orígenes, la Rítmica estaba pensada para adultos, y no para niños"[108]

Su libro *Le Rythme, La musique et L'education* compila los escritos realizados durante varios años en los que abordó los distintos problemas que le surgieron en el aprendizaje de la música tanto en los Conservatorios como en las escuelas primarias:

"J'en conclus que tout ce qui, en musique, est de nature motrice et dynamique, dépend non seulement de l'ouïe, mais encore d'un autre sens, que je pensai d'abord être le sens tactile, puisque les exercices métrique effectués par les doigts favorisent les progrès de l'élève. Cependant les réactions que je remarquai dans les autres parties du corps que les mains, pendant le jeu au piano: appels du pied, oscillations du tronc et de la tête, tressaillement de tout l'être, etc., m'incitèrent bientôt à penser que les sensations musicales, de nature rythmique, relèvent du jeu musculaire et nerveux de l'organisme tout entier. Je fis faire aux élèves des exercices de marche et d'arrêt, et les habituai à réagir corporellement à l'audition des rythmes musicaux. Ce fut là début de la *"Rythmique"*, et je pensai un moment en avoir terminé avec les expériences et pouvoir construire, sans autres, un système rationnel et définitif d'éducation musicale. Mon erreur ne dura pas longtemps. En effet je constatai bientôt que sur dix enfants, six au plus réagissaient d'une façon normale à l'état de pureté complète que le sens auditif intégral, que les musiciens nomment *"audition absolue"*. "[109]

Introducido en España a través del Instituto de Rítmica y Plástica de Barcelona dirigido por Joan Llongueres, supuso una de las mayores influencias en pedagogía musical activa durante el primer tercio del s. XX.

La importancia que la Rítmica musical tuvo en Barcelona lo muestran los distintos cursos impartidos. El propio Dalcroze llegó a ofrecer un curso en 1922. Las palabras de Llongueres para definir este método encierran algo más que una simple definición de un sistema de pedagogía musical al ir más allá de la instrucción musical:

"Insistimos también en aquella idea básica de Jacques-Dalcroze: que siendo la Rítmica un método pedagógico activo, viviente y en íntima y estrecha relación con los datos fisiológicos del individuo, que dirige a las facultades intelectuales, con la intervención constante de la sensibilidad y de la imaginación, en continua transformación y desenvolvimiento, exige de todos los que lo practicamos la conciencia de concurrir a una común finalidad, de sentirnos solidarizados en un mismo

[108] Pascual Mejía, P. *Didáctica de la Música*, Prentice Hall, Madrid, 2002, pág. 100.
[109] Jaques-Dalcroze, E. *Le Rythme, La Musique et L'Education*, Paris, 1920, págs. 5-6.

pensamiento y en idénticos ideales, combatiendo y venciendo toda mezquina utilidad personal..."[110]

Dentro de esta explicación nos encontramos ante un movimiento pedagógico junto a una filosofía personal que el autor quiere transmitir.

Marie-Laure Bachmann expone la influencia que la Filosofía tuvo en la vida del pedagogo: con su Método, Dalcroze pretendía unir el espíritu y la materia en beneficio del desarrollo, no solo intelectual sino también físico, del hombre:

> "Hombre de su época, Jacques Dalcroze no pudo evitar ser deudor de una tenaz herencia filosófica que si, bien permitió que sus ideas vieran la luz, ha dejado igualmente su impronta en la formulación de éstas. Como ya se habrá comprobado, tanto sus aspiraciones como sus explicaciones remiten constantemente a los viejos principios de la dualidad del ser: por un lado, el espíritu, (la inteligencia, la imaginación, los sentimientos, el alma); por otro, la materia (el cuerpo, la acción, el sentido, el instinto). Dos viejos adversarios que intentará reunir, fusionar," con el fin de que, a partir de ahora, el hombre intelectual ya no sea independiente del hombre físico."[111]

La adquisición de la conciencia del cuerpo, que es tomado como intermediario entre el sonido y su expresión, permite al músico transmitir de manera más óptima su mensaje. Para ello, el trabajo de la audición interior y el control del espacio facilitan el aprendizaje musical:

> "A través de la estimulación de la motricidad global, la percepción y la conciencia corporal se desarrolla, trabajándola de manera particular, la sensación muscular que permite sensibilizar al músico en el rol fundamental que su propio cuerpo tiene para poder conseguir así una mejor transmisión de su musicalidad.
>
> Diferentes ejercicios audiomotores orientados a la percepción de todo el organismo, permiten entrenar el oído musical desarrollando la audición interior y la expresión personal.
>
> Se trata de un método multidisciplianrio en el que la relación música y movimiento corporal se cristaliza en la utilización del espacio. El movimiento en el espacio permite sentir el tiempo y la energía necesarios para cada gesto, creando así imágenes audiomotrices-espaciales."[112]

Uno de los ejemplos más conocidos de la Rítmica de Dalcroze es el que asocia movimientos corporales a las diferentes figuras musicales: blanca para andar de forma lenta, negra para andar a ritmo normal, corcheas para correr, corchea con puntillo y semicorchea para trotar y corchea, silencio de semicorchea y semicorchea para saltar. Este ejercicio admite variaciones como las de desplazarse hacia delante o hacia atrás o mover

[110] Llongueras, J. *El Ritmo en la educación y formación general de la infancia*, Labor, Barcelona, 1942, pág. 195.
[111] Bachmann, M.-L. *La Rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, Pirámide, Madrid, 1988, pág. 23.
[112] Díaz, M. y Giráldez, A. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, Graó, Barcelona, 2007, pág. 24.

distintas partes del cuerpo (cabeza, brazos, giros, etc.). Normalmente, se llevan a cabo, bien dirigidos por el maestro o, una vez asimilados por el propio niño, con el apoyo de pequeños instrumentos de percusión como el pandero, triángulo, etc.:

> "Objetivo: diferenciar diversos ritmos musicales y expresarlos gestualmente.
> Actividad: los alumnos se desplazarán por el espacio del aula imitando cada vez el movimiento de un animal según esta consigna:

Ritmo	Movimiento		Animal
	Marcha		Perro
	Carrera		Pájaro
	Trote		Caballo
	Salto		Canguro

»[113]

Igualmente, se trabaja el reconocimiento del timbre mediante la asociación del sonido producido por un instrumento con un movimiento:

> "Ejemplos de ejercicios que desarrollan la diferenciación de timbres.
> Objetivo: diferenciar el timbre de los instrumentos y dar una respuesta gestual.
> Actividad: la sala está en semioscuridad, o bien los alumnos cierran los ojos para no ver el instrumento que toca cada vez el profesor. Según el que suene, darán las siguientes respuestas.
> Caja militar o tambor, un brinco.
> Triángulo, una elevación.
> Timbal, una genuflexión.
> Claves, un salto."[114]

Las llamadas "canciones motrices" es uno de los recursos más utilizados en las escuelas primarias. Comprenden una serie de melodías que han de ser interpretadas junto con una serie de movimientos corporales. Como posteriormente se mostrará, en España y más concretamente en Cataluña se produjo una fuerte polémica entre los defensores de este método y aquellos que consideraban que la educación musical era algo más que bailar al mismo tiempo que cantar. En la actualidad, es uno de los métodos con mayor proyección a nivel internacional aplicándose de forma notable dentro de la asignatura de Música en las escuelas primarias y centros de secundaria.

2.5 Zoltan Kodály

A Kodály (1882-1967) se le considera el mayor exponente de la educación musical en Hungría. Además de componer, realizó un vasto trabajo de recopilación de canciones del folklore húngaro junto con Bela Bartok.

[113] Pascual Mejía, P. *Op.cit*, pág. 114.
[114] *Ibídem*, pág. 116.

En el ámbito pedagógico elaboró uno de los métodos con mayor influencia en la educación musical del siglo XX. La base de su sistema se halla en la importancia de las canciones del folklore húngaro y el valor de la fonomimia. A partir de la canción pentatónica y del canto coral se educan los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos. En el aspecto metodológico, los principales instrumentos con los que trabaja son la fononimia, el solfeo relativo y las sílabas rítmicas:

> "En general, todo el trabajo de Kodály se fundamenta en el canto coral a través del folklore húngaro y se basa en el sistema pentatónico y, principalmente, "a capella", el oído y el solfeo relativo y la práctica de la fononimia. Los instrumentos en el método son menos importantes que la voz, aunque los emplea como acompañamiento de canciones."[115]

En el solfeo relativo la tónica siempre se lee "do" para las tonalidades mayores y "la" para las menores independientemente de la tonalidad en la que se encuentre escrita la partitura. Por tanto, los sonidos que se entonan no son necesariamente los de la escala natural, pues en cada caso varían según la altura de la tónica que se haya tomado. En este sentido, es clara la influencia de Chevé en la utilización de recursos como números en lugar de notas o el uso del do móvil:

> "El uso del solfeo silábico también se asocia con Francia y con el nombre de Émile-Joseph Chevé (1804-1864), quien asimismo empleó números en sustitución de notas; este método se encuentra en una publicación conjunta de Galin, Paris y Chevé. La enseñanza musical húngara también se sirve del sistema numérico en muchas formas y funciones: los saltos melódicos según el grado de la escala, la enseñanza y el canto de intervalos, la posición de las voces (tónica, tercer o quinta) en un acorde, etc. Otra de las cosas útiles del método Chevé, la varilla móvil, se reemplaza en Hungría por la llamada nota suelta: se fija la representación de una nota en el extremo de la varilla y con ella el maestro indica la progresión melódica de una frase musical sobre un pentagrama en blanco; una modificación posterior de esto consiste en el uso de un DO móvil con el que, por ejemplo, el maestro asigna varias posiciones del DO sobre el pentagrama para indicar la primera nota de una melodía o un ejercicio."[116]

> "La innovación reside en que este método aporta una original manera de leer en el pentagrama. Se basa en un cambio de posición de la nota "do" según cambie la tonalidad. Es decir, si un fragmento musical está en la tonalidad de do mayor, la nota do la leeremos en la primera línea adicional y en el tercer espacio. Si está en fa mayor, la nota do estará dibujada en el primer espacio y en la quinta línea, allá donde estaría fa en el sistema absoluto, etc."[117]

[115] *Ibídem*, pág. 124.
[116] Szónti, E. *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*, Corvina, Barcelona, 1976, pág. 23.
[117] Pascual Mejía, P. *Op.cit*, pág. 133.

El principal objetivo que se persigue mediante el uso de la fonomimia es el que los alumnos puedan interpretar una melodía con el apoyo de una serie de signos manuales asociados a cada una de las notas. En este sentido, recibe la influencia del Método Tonic-Solfa de John Curwen introduciendo el movimiento del pulgar para entonar las notas alteradas:

> "La fononimia propiamente dicha de Kodály es un sistema de canto y en el que se puede leer mediante signos manuales y no con una forma escrita. […] Mediante la fononima ideada por Kodály se prescinde de la lectura desde el pentagrama para iniciar a los alumnos en la entonación consciente de las notas y la relación entre ellas, es decir, los intervalos, a través de los gestos.
>
> […] Precedente inmediato de la fononimia fue también John Spencer Curwen (1816-1880), a quien se le atribuye un sistema de signos manuales que simplificaba la lectura de la partitura. Este sistema de signos es emparentado con Kodály, con la gran ventaja para este último que permite reflejar las alteraciones por el movimiento del pulgar ya que para las notas con alteraciones ascendentes, el pulgar muestra un signo ascendente (mira hacia arriba) y para las notas con alteraciones descendentes, el pulgar mira hacia abajo."[118]

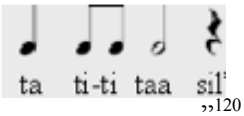
"

"[119]

Para el aprendizaje del ritmo utiliza las sílabas rítmicas. Cada figura se asocia con una sílaba determinada para facilitar la interiorización del ritmo a través de pequeños grupos lingüísticos:

[118] *Ibídem*, pág. 137.
[119] Houlahan M., Tacka P. *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University Press, New York, 2008, pág. 118.

"Tiene como antecedente el sistema de varilla móvil de Emile Joseph Chevé (1804-1864), quien empleó números en sustitución de las notas y puso nombres a los ritmos acompañándolos de palabras para facilitar su aprendizaje y vencer las dificultades del comienzo.



"[120]

El mayor obstáculo con que se encontraron los pedagogos de otros países estribó en el marcado carácter nacional del método. El hecho de que el folklore húngaro utilice el sistema pentatónico hizo necesario una adaptación al país correspondiente:

2.6 Carl Orff

Carl Orff (1895-1982) además de ser reconocido como compositor elaboró uno de los métodos de mayor influencia en la educación musical escolar europea.

Pilar Pascual resume los principales aspectos de las ideas pedagógicas de Orff: junto con los aspectos corporales y del lenguaje remarca la importancia del material construido para facilitar la comprensión musical del niño. Para Orff, el niño distingue y adquiere los elementos del lenguaje musical mediante el habla y los movimientos naturales:

"La base pedagógica "orffiana" se expresa con los términos "Palabra, música y movimiento". En efecto, el lenguaje, el sonido y el movimiento se practican a través de los siguientes elementos musicales: ritmo, melodía, armonía y timbre, dando al tiempo gran importancia a la improvisación y a la creación musicales. El material para llevar a cabo la metodología es, además de las posibilidades sonoras del propio cuerpo, los instrumentos creados específicamente: los instrumentos de percusión, tanto de sonido indeterminado como determinado (láminas), las flautas, la viola de gamba, etc."[121]

El cuerpo es tomado como un instrumento más mediante el cual el alumno alcanza sensaciones que le permiten adquirir los conceptos de ritmo y melodía. Dividido en cuatro planos sonoros (pies, palmadas, palmadas en rodillas y chasquido de dedos) supone un recurso básico para trabajar los aspectos rítmicos:

"Una de las principales innovaciones de la práctica educativa de Orff consiste en la consideración del cuerpo como un instrumento musical, dotado de características tímbricas diversa. Los instrumentos corporales o naturales también reciben el nombre de gestos sonoros. Permiten una educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo que producen sonidos y no requieren una coordinación muy

[120] Pascual Mejía, P. *Op.cit*, pág. 130.
[121] *Ibidem*, pág. 205.

precisa. Son cuatro los planos sonoros, timbres o instrumentos: pitos o chasquidos de dedos, palmas, palmas en rodilla y pisadas."[122]

Una de las mayores innovaciones del sistema ideado por Orff fue la invención de una serie de instrumentos de carácter rítmico y melódico adaptados al entorno escolar. El niño, con la utilización de estos instrumentos, no necesita unos conocimientos teóricos para iniciarse en la creación a través de la improvisación de ritmos y melodías:

> "Los materiales propios y originales del método son unos instrumentos musicales creados específicamente para la enseñanza de la música. Son los instrumentos escolares creados por Orff y Keetman, que reciben genéricamente la denominación de "instrumentos Orff". Para sus inventores, son una prolongación del propio hablar del niño, de su canto y movimiento.
>
> Se crearon y eligieron por su facilidad para ser tocados por los niños, sus agradables colores y timbres, y por la versatilidad para expresar ideas musicales, estimular la danza y la improvisación. Estos instrumentos están construidos de forma que sus cualidades tonales son similares a las características psicológicas de los niños, a los instrumentos de la orquesta de Java en la que se inspiró. Permiten muchas posibilidades de contrastes de tonos y colores en función de la combinación de instrumentos.
>
> Todos ellos son de voces melódicas y no melódicas y están hechos de tela, metal, piel de animales, madera, etc."[123]

En España Montserrat Sanuy y Luciano González Sarmiento realizaron en 1969 la versión española de la obra original de Carl Orff y Gunild Keetman con el título *Música para niños. Introducción*:

> "La adaptación española del primer volumen de Música para niños, publicado por la Unión Musical de Madrid, la hicieron los profesores Montserrat Sanuy y Luciano González Sarmiento a finales de los años sesenta del pasado siglo (1969)."[124]

2.7 Maurice Martenot

Los trabajos de Maurice Martenot (1898-1980) representan otro ejemplo de renovación en la pedagogía musical a partir de las ideas de la Escuela Activa. Además de concebir un instrumento electrónico utilizado por compositores contemporáneos, creó el clavi-harpe, un instrumento escolar proporcionado a la tesitura vocal de los niños:

> "[…] Maurice Martenot (1898-1980), ingeniero francés además de intérprete (pianista, violinista y violoncelista) y compositor; pero su interés por la pedagogía musical y sus teorías en este campo han sido las que le han dado su máximo renombre. Es también el inventor de un instrumento electrónico al que dio nombre de "Ondas Martenot". […] Posteriormente, en 1953, diseñó otro instrumento destinado a la

[122] *Ibídem*, pág. 206.
[123] *Ibídem*, pág. 222.
[124] Díaz, M. y Giráldez, A. *Op. cit*., pág. 75.

educación musical escolar llamado el "clavi-harpe". De características similares al clavicordio, su tesitura se adecua muy bien a la voz infantil.

Martenot fue director de la Escuela de Música de París. Allí aplicó sus teorías con grupos de niños, con jóvenes y con profesionales. Su método se ha aplicado principalmente en Francia, donde realizó un interesante trabajo de reforma educativa musical, inspirado en las Escuelas Nuevas de educación activa y basándose, sobre todo, en las características psicofisiológicas del niño y de la niña y en los tres momentos educativos establecidos por la famosa pedagoga María Montessori: imitación-reconocimiento-reproducción."[125]

El estudio del solfeo únicamente se desarrolla como una consecuencia de una serie de juegos musicales de carácter lúdico que preparan al niño para su aprendizaje. Estos juegos trabajan de forma disociada el ritmo, la melodía y la armonía con la intención de que de forma inconsciente el alumno deduzca unos conceptos para que posteriormente los pueda relacionar con el lenguaje musical:

"Para trabajar el lenguaje musical, se parte primero de todo lo vivido a través de una iniciación musical que pretende despertar la musicalidad de la persona. Esta etapa se realiza mediante diversos juegos y propuestas musicales lúdicas, en los que se presentan de manera separada el ritmo, la melodía y la armonía. Una vez superada esta etapa, se pasa a la del estudio del solfeo, de forma que la lectura y escritura musicales supongan la memoria de una vivencia musical que integre los conocimientos para expresarse, improvisar, interpretar y componer.

En conjunto, la educación musical constará de:

1. Sentido rítmico.
2. Relajación.
3. Atención auditiva.
4. Entonación.
5. Equilibrio tonal.
6. Iniciación al solfeo: lectura rítmica y lectura de notas.
7. Armonía y transporte."[126]

La importancia que Martenot concedía a la relajación es uno de los aspectos más destacados de su obra. Se basa en una distensión de las diferentes partes del cuerpo con la intención de preparar una actividad o evitar tensiones tras los ejercicios. La actitud del profesor así como un entorno adecuado favorecen una correcta consecución de su objetivo:

"La relajación tiene como objetivo dar a los alumnos paz y energía interior. El tipo de relajación propuesta en este método responde al tipo de relajación segmentaria, es decir, de los diversos miembros del cuerpo por separado.

Martenot da mucha importancia a este aspecto del método. Tanto es así que describe meticulosamente la actitud del profesor, las posiciones adecuadas de la relajación y los ejercicios que han de realizarse (Martenot 1957).

[125] Pascual Mejía, P. *Op.cit*, pág. 178.
[126] *Ibídem*, pág. 179.

> En general, señalaremos aquí que ejercen una poderosa influencia positiva en la relajación, por un lado, la actitud del profesor al respecto, quien debe crear el clima de paz y silencio, y por otro, las condiciones ambientales en las que se realiza.
>
> […] Las actividades de audición van precedidas en muchas ocasiones de uno o dos ejercicios de relajación para favorecer la atención auditiva. En el caso de los alumnos más pequeños, la relajación puede, en cambio, basarse en cuentos."[127]

2.8 Justine Ward

La pedagoga norteamericana Justine Ward (1879-1975) recogió, como parte fundamental de su obra, la importancia del Canto Gregoriano en el aprendizaje musical del niño.

Muñoz señala la transcendencia que tomó en el método de Ward e indica el vínculo existente con las nuevas ideas pedagógicas que surgieron dentro de la pedagogía general a finales del s. XIX e inicios del s. XX:

> "El método Ward tiene como finalidad ofrecer a las niñas y los niños, desde los seis años, una formación centrada en la música clásica, la música popular y, de manera especial, el canto gregoriano, que constituye la base sobre la que pueden construir su formación musical.
>
> Considera necesario que en los procesos de enseñanza aprendizaje de la "educación musical" podamos contemplar y aplicar los principios sobre las que se desarrollan las directrices de las diferentes pedagogías actuales de carácter general, y de la psicología moderna."[128]

El valor otorgado al Canto Gregoriano supone que la voz se erija como el elemento sobre el cual se desarrolle su método:

> "Destaca como base del inicio de la construcción del conocimiento musical, y eje del método Ward, la atención a la educación de la voz de los niños. Desde los primeros instantes la niña y el niño descubren su voz, con la ayuda del profesor o la profesora. La voz será el primer instrumento y la exploración y el descubrimiento de sus posibilidades se realizará a través de juegos vocales progresivos, adecuados a sus capacidades."[129]

Richard Bunbury señala el trabajo separado del ritmo y la entonación así como la influencia de los trabajos de Chevé en la utilización de la fononimia y las teorías estéticas de Shields. Otros de los recursos de los que hace uso son la notación numérica y el do móvil en el solfeo:

> "Separation of musical elements, principally rhythm and pitch, and graduated exercises were key ingredients Ward inherited from Chevé. Students learned accurate pitch discrimination through daily sight-singing drills where numbers

[127] *Ibídem*, pág. 185.
[128] Díaz, M. y Giráldez, A. *Op. cit*., pág. 34.
[129] *Ibídem*, pág. 35-36.

> corresponded to the sung solfège syllables in moveable "do." Justine Ward's contributions lie in skillfully incorporating the Chevé sight-singing drills, Young's vocal training, and Shields' theories of aesthetics and childhood development to attain her goal of teaching children music of quality. The repertoire consisted of classical melodies, European folk tunes, and Gregorian chant."[130]

Como recursos metodológicos para facilitar la comprensión auditiva utilizaba diferentes medios. La relación existente entre ellos y los utilizados por otros pedagogos musicales es notoria. El do móvil y diferentes técnicas para asociar nombre de la nota y sonido son empleados como procedimientos habituales por Ward:

> "A través del desarrollo del oído, estrechamente unido al desarrollo de la voz y de la vista, se plantea una serie de juegos melódicos, en los que se utilizarán como recursos: Do móvil y varios tipos de notación (gesto melódico, notación con los dedos, notación numérica y notación sin pauta).
>
> La relación nota y gesto es la que a continuación se presenta:
> Do: Mano a la altura de la cintura.
> Re: Mano a la altura del pecho.
> Mi: Mano a la altura del cuello (bajo la barbilla).
> Fa: Mano a la altura del bigote (bajo la nariz).
> Sol: Mano a la altura de la frente.
> La: Mano apoyada sobre la cabeza.
> Si: Mano por encima de la cabeza.
> Do: Mano todo lo más alto que se pueda, sobre la cabeza.
>
> Para la notación con los dedos, los sonidos de las notas (cifrado) se ordenan en función de la cantidad de dedos que se presenten. Se comienza por el dedo meñique de la mano derecha (do), siendo el pulgar de la izquierda el la."[131]

El trabajo del ritmo viene determinado mediante el gesto dividido en dos apartados: gesto rítmico y métrico. El primero consiste en su representación mediante grafos en el texto, mientras que el segundo se utiliza para que el niño siga la pulsación de la obra.

El ritmo se vivencia a través del gesto donde interviene todo el cuerpo, y que puede dividirse en dos grandes grupos:

> " - Gesto rítmico. Son representados por curvas rítmicas continuas que se dibujan sobre el texto y que pueden realizarse incluso en acciones con todo el cuerpo. Tiene su origen en el arsis (elevación o impulso) y la tesis (reposo) utilizados en el canto gregoriano…
> - Gesto métrico. Emplean el dedo de una mano percutiendo en la palma de la otra, permitiendo así que las niñas y los niños puedan sentir la pulsación y distinguir los sonidos largos y cortos. Al uso de este gesto, se une el uso del

[130] Bunbury, R. R. *Justine Ward and the genesis of the Ward method of music education*, University of Massachusetts Amherst, 2001, http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3027182/ (Última consulta, 7-X-2013)
[131] Díaz, M. y Giráldez, A. *Op.cit*., pág. 36.

lenguaje métrico que permite la escritura de las frases rítmicas tal cual como se recitan."[132]

2.9 Edgar Willems

Edgar Willems (1890-1978) quiso ampliar y rellenar las lagunas que, desde su punto de vista, existían en las teorías de Jacques Dalcroze. Para Willems la educación del oído quedaba relegada en la teoría dalcroziana. A través de su estudio y de sus parámetros desarrolla todo un sistema que facilita el aprendizaje del lenguaje musical. Su idea principal viene determinada por el hecho de diferenciar el aprendizaje de un instrumento de la educación musical. En muchos casos la capacidad de tocar un instrumento no implica haber recibido una adecuada formación musical:

> "En nuestros días, muchas personas confunden todavía la educación musical con el estudio de una técnica instrumental. Los pedagogos del siglo XX han disipado esta confusión y han insistido en la diferencia que hay entre el virtuosismo y la musicalidad: se puede llegar a manejar con gran destreza, e incluso con un cierto gusto musical, una flauta, un violín y sobre todo un piano, sin que por ello se sea capaz de improvisar, de componer, ni tan siquiera acompañar, mediante algunos acordes, una simple canción popular."[133]

Establece un fuerte rechazo en identificar el aprendizaje con signos externos al considerar que forma parte intrínseca del hombre y los métodos utilizados hasta el momento para su adquisición eran perjudiciales al dotar más importancia a la metodología que al objetivo final:

> "Edgar Willems dio principal importancia a la formación del oído musical, que ya Dalcroze lo había visto ausente de la educación musical. La educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido son el principal medio de la educación musical, ya que por medio de la duración y de la intensidad del sonido se llega al dominio rítmico; por el timbre al reconocimiento de la naturaleza de los objetos; con la altura de los sonidos llegamos de lleno al dominio musical, es decir, a la melodía y altura.
>
> A diferencia de otros métodos, Willems no relaciona la música con medios no musicales (colores, fononimias diversas, mano musical, dactilorritmia, etc.). Considera que la actividad musical no debe relacionarse con otro lenguaje, puesto que es un lenguaje interior, y los demás son exteriores. Parte del argumento psicológico de que la música debe ser considerada en función del hombre, desde la esencia fundamental del ser humano y opina que otros métodos no enseñan las bases de la música. Advierte de que los procedimientos extramusicales son contraproducentes porque dispersan la atención del niño y suponen una pérdida de tiempo para el educador."[134]

[132] *Ibídem,* pág. 37.
[133] Willems, E. *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Pro Música, Barcelona, 2001, pág. 31.
[134] Pascual Mejía, P. *Op. cit*., pág. 153.

A partir de la canción y la melodía construye todo su Método. Desde los primeros años del niño se le pide que cante canciones y realice improvisaciones con el fin de ayudar a desarrollar su espontaneidad:

> "Antes de emprender el estudio del solfeo, es muy útil familiarizar al niño con el lenguaje musical, desarrollar su sentido auditivo así como el del ritmo. Las canciones son una síntesis de estos elementos. Por ello haremos cantar al niño desde su primera infancia. De vez en cuando le pediremos también pequeñas improvisaciones. Canciones e improvisaciones favorecen la actividad sintética espontánea del niño y hacen que tome contacto con la música de un forma vivaz y alegre."[135]

Hasta llegar al solfeo el niño ha de pasar por cuatro etapas teniendo en común todas ellas la utilización de canciones. El desarrollo rítmico es aplicado mayoritariamente en las etapas infantiles a la vez que el auditivo:

> " 1. *Preparación auditiva y rítmica con ayuda del material didáctico* y de la educación corporal. Cancioncillas.
> 2.Desarrollo de la *musicalidad* (sentido empírico del intervalo y de la tonalidad): continuación del desarrollo auditivo y rítmico. Canciones.
> 3. *Entonación:* empleo del nombre de las notas.
> 4. *Solfeo:* lectura y escritura conjuntamente. Dictado musical en cuanto la audición interior lo permite. Teoría relacionada con la práctica."[136]

3. El progresivo interés europeo por la mejora de la educación musical en los sistemas de escolarización

Mientras que en España a comienzos de siglo apenas existían disposiciones que ordenaban en materia musical referente a las escuelas primarias, en la mayoría de los países europeos imperaba un alto interés por desarrollar esta disciplina; es el caso de Alemania, Francia o Italia, donde se detecta una preocupación por la mejora de los programas educativos.

A finales del s. XIX comenzaron a producirse numerosas mejoras e innovaciones en los colegios de enseñanza primaria en los distintos estados alemanes.

Tras la finalización de la I Guerra Mundial los responsables de la educación alemana otorgaron un mayor protagonismo a los maestros y profesores. Hasta entonces, el orden impuesto desde las autoridades educativas no admitía ningún tipo de intervención docente. A pesar de la inexistencia de analfabetismo se carecía de una implicación de los diversos ámbitos de la sociedad en el campo de la educación:

[135] Willems, E. *Op. cit.,* pág. 33.
[136] *Ibídem,* pág. 156.

> "Antes de la gran guerra mundial, los países germánicos, especialmente Alemania, eran los países pedagógicamente más avanzados de Europa. Su producción ideológica, revelada en sus libros y revistas, casi superaba, en efecto, a la de los restantes países europeos. Pero si esto era cierto en el aspecto teórico, no ocurría otro tanto en la realidad escolar. La administración de la enseñanza se hallaba en manos de los burócratas-juristas en su mayor parte-, y estaba sorda a las aspiraciones de sus maestros y profesores.
>
> Cierto que la enseñanza pública era perfecta en cuanto al mecanismo; todo marchaba en ellas sin la menor fricción: la obligación escolar se cumplía escrupulosamente como en ninguna otra parte del mundo; el analfabetismo era prácticamente inexistente...
>
> Pero a todo ello le faltaba el espíritu, inspiración ideal, pedagógica, innovadora y colaboración social. Era una enseñanza impuesta de arriba abajo por ordenanzas ministeriales, sin la menor intervención de los técnicos ni de los diversos elementos de la sociedad.
>
> La guerra, y sobre todo el cambio político sobrevenido en 1918 en Alemania y en Austria, han facilitado el advenimiento de un nuevo régimen escolar, conforme a las nuevas ideas pedagógicas."[137]

La reforma tomó como punto de partida la Constitución de Weimar de 11 de agosto de 1919. Posteriormente, en observancia de la Constitución, se aprobó la ley del Reich de 22 de abril de 1920. Se establecía la escuela básica común para todos los niños alemanes y se exigía asistir a todos a la escuela primaria:

> "La reforma alemana arranca, en su aspecto legal, de la Constitución de Weimar, de 11 de agosto de 1919.
>
> […] En cumplimiento de lo dispuesto por la Constitución Nacional se aprobó la ley del Reich de 22 de abril de 1920 estableciendo la escuela básica común para todos los niños alemanes, en las que se apoya la enseñanza media y superior. Todo alumno de éstas ha de pasar, pues, por la escuela primaria pública, quedando suprimidas las escuelas y clases preparatorias existentes."[138]

Debido a los distintos planes de enseñanzas de los distintos estados alemanes, Luzuriaga estudió el caso de Prusia ya que era un Estado relativamente significativo y podía representar un ejemplo intermedio de lo que ocurría en el resto de Alemania:

> "[...] éste (Prusia) es el mayor de los Estados como para representar el término medio de ellos, hallándose situado entre los más avanzados en materia pedagógica, como Sajonia, Turingia y Prusia, y a los que nuestro juicio, más rezagados, como Baviera."[139]

Mediante el decreto de 16 de marzo de 1921 se ofrecían las directrices para la confección de planes de enseñanza en la escuela básica en Prusia. Los primeros cuatro

[137] Luzuriaga, L. *Programas escolares y Planes de enseñanza de Alemania y Austria,* Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1929, págs. 6-7.
[138] *Ibídem*, pág. 10.
[139] *Ibídem*

años eran comunes para todos los niños siendo su enseñanza de carácter general. Entre las materias que los alumnos recibían se encontraba la de Canto:

> "La escuela básica, como escuela común para todos los niños de los primeros cuatro años escolares, tiene por objeto proporcionar a los niños que asisten a ella una formación fundamental, a la que pueden unirse, tanto los cuatro años superiores de la escuela primaria, como las escuelas medias y secundarias con su enseñanza más desarrollada.
>
> […] Las materias de enseñanza de la escuela básica son religión, estudio del país natal (Heimatkunde), lengua alemana, cálculo, dibujo, canto, gimnasia, y para las niñas del tercero y cuarto año, trabajos de aguja."[140]

Las prescripciones para su enseñanza venían determinadas de forma que su fin último no era la interpretación correcta de canciones, sino motivar y sembrar cierta autonomía musical en el alumno:

> "Junto con el desarrollo de las disposiciones vocales y del oído, así como a la satisfacción por el canto popular y la música en general, se ha de despertar la sensibilidad por lo dinámico, lo rítmico, lo melódico, y lo armónico en la música.
>
> Para esto es necesario que los niños aprendan no sólo a pronunciar y cantar bien, sino que tengan también ocasión para una actividad musical autónoma. Se ofrecerá posibilidad para esto también en las restantes enseñanzas, sobre todo en la del medio natal, en la de lengua y en la de gimnasia."[141]

El Canto era de carácter obligatorio a partir del segundo año con una docencia de una hora semanal, mientras que durante el tercer y cuarto año los niños recibían dos horas:

MATERIAS	I	II	III	IV
Religión	-	4h	4h	4h
Medio natal y enseñanza Intuitiva correspondiente	-	9h	10h	11h (10)
Idioma alemán	-			
Escritura	-	2	2	2
Cálculo	-	4	4	4
Dibujo	-	-	2 (1)	2 (1)
Canto	-	1	2 (1)	2
Gimnasia	-	2	2 (3)	3 (2)
Labores	-	-	2 (2)	-
TOTAL	18	22	26	28

„[142]

[140] *Ibídem*, págs. 26-27.
[141] *Ibídem*, pág. 39.
[142] *Ibídem*, pág. 40.

Universidad de Salamanca

El Decreto de 15 de octubre de 1922 estableció las directrices y objetivos que la enseñanza había de cumplir en la etapa posterior procurando cierta continuidad con la etapa precedente. Las prescripciones referentes a la materia de Canto hacían hincapié en el aprendizaje de las canciones populares alemanas y en prolongar en los alumnos la inquietud por la vida musical una vez finalizado el periodo escolar:

> "La enseñanza del canto persigue el fin de despertar el gusto por el canto y la alegría por la canción, sobre todo por la canción popular alemana; transmitir a los niños un tesoro de canciones alemanas, abrir la inteligencia para la buena música y preparar a los alumnos, por la formación de la voz y del oído, a la actuación musical en la vida ulterior.
>
> Los pormenores sobre la selección y distribución de la materia, así como el método de su enseñanza, están contenidos en el plan para la enseñanza del canto de 10 de enero de 1914, que sigue en vigor.[143]

CURSOS / MATERIAS	NIÑOS				NIÑAS			
	5º	6º	7º	8º	5º	6º	7º	8º
Religión	4	4	4	4	4	4	4	4
Lengua alemana	8	7	6-7	6-7	7-8	7	6-7	6-7
Historia y educación cívica	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografía	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciencias físicas y naturales	2	3-4	4	3		2-3	3	3
Cálculo	4-5	5-6	5-6	5-6	3-4	4	4	3
Geometría								
Dibujo	2	2	2	2	2	2	2	2
Canto.	2	2	2	2	2	2	2	2
Gimnasia	2-3	2	2	2	2	3	3	3
Trabajo manual	2	2	2	2				
Labores	2	3	3	3	2	2-3	2-3	2-3
Totales	8-30	30-32	30-32	30-32	30-32	30-32	30-32	30-32

[143] *Ibídem*, págs. 67- 68.

Universidad de Salamanca

> *Observaciones:* Donde se haya introducido la enseñanza de la economía doméstica para las niñas se han de procurar dos de las cuatro horas semanales que se han de reservar para ella, por reducciones de las otras materias de enseñanza."[144]

Las clases de Canto eran bisemanales al igual que la Historia y Educación Cívica, Geografía, Dibujo y Trabajo Manual. Los niños recibían siete años de educación musical basada en el Canto con un fin que iba más allá del conocimiento de las canciones populares alemanas. El procurar el gusto e interés por la Música una vez finalizado el periodo escolar obligatorio constituía uno de principales objetivos.

En Francia, desde 1890, las escuelas primarias, que abarcaban desde los seis a los once años, impartían diariamente clase de Canto. Esta obligatoriedad se amplió hasta los trece años como se verá a continuación. La necesidad e importancia de proporcionar una formación musical adecuada a los profesores de las escuelas tuvo en André Gédalge y Alice Pelliot a sus principales impulsores. Ambos aspiraban a crear un sistema o método que proporcionara resultados prácticos y concretos en la futura educación musical del niño:

> "Since 1890 elementary schools (for children aged six to 11) have provided daily class singing. Nevertheless the need for properly trained music teachers was felt at an early stage, and two well-known pedagogues struggled to provide a system of teaching which concentrated on practical results rather than music 'grammar': André Gédalge, professor at the Paris Conservatoire, and Alice Pelliot, who jointly produced remarkable experiments with the 'Methodical Education of the Ear', a project unfortunately interrupted by Gédage´s death in 1926."[145]

La educación elemental en Francia comprendía desde los seis años a los trece. Se dividía en una sección preparatoria más tres cursos. La primera era de carácter mixto mientras que en los restantes se establecía una separación por sexos:

> "El decreto (*Arrêté*) de 23 de febrero de 1923 modifica el de 18 de enero de 1887 (art.14 y párrafo V del artículo 19) de esta suerte:
>
> "Artículo 14. Todos los años, al empezar el curso los alumnos son distribuidos, según su grado de instrucción, por el director en los diversos grados, bajo el control del inspector primario.
>
> La posesión de la primera parte del certificado de estudios da derecho al ingreso en el curso superior.
>
> Art. 19, párrafo V. Las 30 horas de clase por semana (no comprendiendo el tiempo que los alumnos pueden dedicar, sea en su domicilio, sea en estudio vigilado, a la preparación de trabajos escritos y lecciones, se repartirán, según los cursos, conforme a las indicaciones del cuadro adjunto:

[144] *Ibídem*, pág. 75.
[145] Pendleton, A. "Education in Music, France", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 6, Mc Millan Publishers, London, 1995, pág. 37.

MATERIAS	Curso Prep.	Curso Elemental		Curso Medio		Curso Superior	
	Mixto.	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Educación Moral y Cívica	1h 15m.	1h 15m	1h 15m	1h 15m	1h 15m	1h 30m	1h30m
Lectura corriente y expresiva	10h	7h	6h 30m	3h	3h	2h 30m	2h 30m
Escritura	5h.	2h 30m	2h 30m	1h30m.	1h 30m	45m	45m
Lengua Francesa	1h 15m	5h	5h	7h 30m	7h	7h 30m	7h
Historia Geografía	-	2h 30m	2h 30m	3h	3h	3h	3h
Calculo, aritmética geometría	2h 30m	3h 30m	3h 30m	4h 30m	4h 30m	5h	5h
Ciencias físicas y naturales	1h 15m	1h30m	1h30m	2h 30m	2h	2h 30m	2h 30m
Dibujo	1h	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Trabajo manual.	1h 30m	1h	1h30m	1h	2h	1h30m	2h
Canto y música.	1h 15m	1h	1h	1h	1h	1h	1h
Ejercicios físicos	1h 45m	2h	2h.	2h.	2h.	2h.	2h.
Recreos	2h	1h 45m	1h 45m	1h 45m	1h 45m	1h 45m	1h 45m
Total	30h	30h	30h	30h	30h	30h	30h

,,[146]

La asignatura de Canto y Música se ofrecía únicamente una hora a la semana, era obligatoria desde el Curso Preparatorio recibiendo los alumnos nociones básicas de solfeo además de interpretar cantos escolares.

El programa de enseñanza referido a la asignatura de Canto y Música, desarrollado mediante el Decreto de 23 de febrero de 1923, enumeraba los contenidos que en cada una de las etapas se debían impartir así como el momento en que se ha de introducir el estudio del solfeo. Las canciones se aprendían a base de repetir aquello que cantaba el maestro y el resto de nociones apenas se diferenciaban de los programas de los Conservatorios:

"- En la sección preparatoria (Niños de 6 a 7 años):

Canto escolar aprendido al oído.

- En el curso elemental (Niños de 7 a 9 años):

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.

[146] Luzuriaga, L. *Programas Escolares e Instrucciones Didácticas de Francia e Italia*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1928, págs. 9-10.

- En el curso medio (Niños de 9 a 11 años):

> 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).

- Curso superior (Niños de 11 a 13 años):

> 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."[147]

De igual forma, se proporcionaron una serie de instrucciones relativas al nuevo plan de estudios de las escuelas primarias elementales con fecha de 20 de junio de 1923. En ellas se hacía un análisis del modo de impartir las diferentes asignaturas así como la metodología a seguir.

Para desarrollar de forma amplia todo este plan se tomaban en consideración las ideas propuestas por una Comisión reunida en el Ministerio de Instrucción con expertos en educación musical de la talla de André Gedalge y Maurice Chevais. Estas instrucciones constituyeron todo un compendio acerca de los objetivos, contenidos y metodología que se había de emplear en las clases de Canto y Música.

Se expresaba la necesidad de utilizar un método más concreto y menos abstracto para el niño: la educación musical debía partir de la educación de la voz de una forma práctica y posteriormente profundizar los conceptos teóricos:

> "Con frecuencia se descuida la música en las escuelas. Muchos maestros que se creen incompetentes dan esta enseñanza a regañadientes o no la dan en absoluto. Es necesario reaccionar, un método más oído y concreto, al mismo tiempo que sería practicado más fácilmente por los maestros, desarrollaría en los alumnos el gusto del canto y el amor a la música.
>
> Este método, puesto ya en vigor por el decreto de 21 de julio de 1922, consiste en invertir el orden frecuentemente adoptado en las clases y en hacer la educación de la voz y del oído antes que comenzar el estudio teórico de la música."[148]

Gédalge condenaba los métodos empleados hasta el momento. En ellos se priorizaba la teoría sobre la práctica vocal. En su opinión, a partir del ejercicio de lo concreto, las canciones y audiciones, el niño podía asimilar mucho mejor el resto de elementos del lenguaje musical:

[147] *Ibídem*, págs. 13, 19 y 25-26.
[148] *Ibídem*, pág. 111.

Universidad de Salamanca

> "Encontramos, en efecto, en el informe de esta Comisión redactado por M. Gedalge, al mismo tiempo que la condenación de los métodos actuales, prescripciones idénticas a las que acabamos de formular. Condenación de los métodos actuales: "No hay un maestro, por novicio que sea, que se le ocurra la idea de enseñar la lectura a un niño que no supiera hablar, y esto se hace diariamente en la enseñanza de la música. Y de ahí vienen todas las dificultades, todos los sinsabores, todos los fracasos. Hablar de música a un niño cuyo oído no está musicalmente educado es hablarle de una lengua misteriosa e incomprensible, como nos lo demuestra demasiado la experiencia diariamente."
>
> [...] "La instrucción musical debe fundarse sobre la cultura musical del oído y de la voz... El conocimiento de los sonidos musicales, que es la base de la instrucción musical, está en función de la memoria musical elemental, es decir, de la aptitud para reconocer, diferenciar y retener las relaciones de altura creadas por la sucesión de dos sonidos musicales, o en un mayor grado de entrenamiento, por su similitud, después reproducirlos con la voz y asociarlos vocalmente, y más tarde mentalmente a los símbolos gráficos que los representan."[149]

Chevais, inspector de canto de las escuelas de París, señalaba la necesidad de comenzar la educación musical en las escuelas a través del canto:

> "Del mismo modo, en una notable conferencia dada en la Sociedad Francesa de Pedagogía (1) por M. Maurice Chevais, inspector de enseñanza de canto en las escuelas de la villa de París, apoyándose en la autoridad de M. Auguste Chapuis, critica el método actual y preconiza el método actual y preconiza el método inverso. Crítica del método actual: "La mayor parte de las lecciones consisten, desde el principio, en ejercicios de notación musical. Se lee demasiado pronto. Se olvida el oído y la voz... La educación visual precede a la del oído. Es volverse de espaldas al buen sentido, a la lógica, a la música." [...] Por medio del canto deberá comenzar esta educación; por el canto, base y punto final de la enseñanza musical."[150]

Los distintos contenidos y su forma de aplicarlos en las escuelas se distribuían atendiendo a los niveles elemental, medio y superior.

El curso elemental se basaba en la enseñanza de cantos aprendidos de oído, ejercicios de entonación, dictados orales e intervalos. El grado de dificultad de todos estos ejercicios debía de ser menor y realizados desde un punto de vista práctico:

> "En el curso elemental, el canto, aprendido siempre de oído, continuará ocupando un lugar preponderante. Los trozos deben ser sencillos, pero sin que esta sencillez degenere en puerilidad y excluya la belleza. Se recurrirá con frecuencia a la canción popular, tomada siempre que se pueda, de la tradición local.
>
> […] La educación del oído se compondrá de ejercicios de entonación y de dictados musicales orales.

[149] *Ibídem*, págs. 112-113.
[150] *Ibídem*, pág. 113.

> […] Paralelamente, se enseñará a los alumnos los intervalos simples. Se les acostumbrará a cantar simultáneamente en dos grupos los sonidos de un intervalo, y de esta manera se les hará sentir los que se entiende por consonancia y disonancia."[151]

En el grado medio se iniciaba en el conocimiento de las notas musicales y el estudio del solfeo. Se indica que los alumnos han de trabajar primero el nombre de las notas y realizar intervalos, pequeños dictados, acordes de dos notas y una vez asimilados, iniciarse en el solfeo:

> "En el *curso medio*, el canto ocupa siempre el lugar de honor. Pero con un modo musical más rico y practicado con matices de ejecución y de expresión más delicados. La educación del oído, que comprende el estudio de las tonalidades vecinas del *do* mayor y de la escala menor, se confunden cada vez más con la lectura musical, es decir, con el solfeo.
>
> La iniciación al solfeo se hace con ayuda del encerado. No se limitará a nombrar las notas sobre el pentagrama; cada lección de lectura será al mismo tiempo un ejercicio de entonación. Cuando los alumnos estén un poco más familiarizados con estas nuevas nociones, se les iniciará en el dictado musical escrito, es decir, se les pedirá que indiquen ellos mismos sobre el pentagrama el lugar de los sonidos aislados, de los intervalos, de los acordes de dos sonidos, después de muy breves frases musicales, todo ello ejecutado vocalmente.
>
> En cuanto lean correctamente, se pondrá entre sus manos un libro para que descifren la lección de solfeo, y, sobre todo, para que aprendan en ellos algunas canciones. Tendrán entonces la sensación de haber realizado una conquista decisiva y estarán animados seguramente del deseo de realizar nuevos progresos."[152]

El superior, último de los cursos, profundizaba en cuestiones más complejas. Aunque se continuaba con aspectos avanzados del lenguaje musical se remarcaba la trascendencia del canto el cual debía tener carácter polifónico:

> "En el curso superior abordarán algunas nuevas tonalidades; se estudiará la medida del 6/8, la doble corchea, la fusa. Se les hará conocer la clave de fa. Pero aún más que estas nociones, lo que importa en este curso es el canto. Toma ya claramente el carácter polifónico; los niños cantarán en coro a varias voces y experimentarán un verdadero placer; nacerán realmente a la música."[153]

Respecto a Italia, para desarrollar la organización de las escuelas primarias en este país, Luzuriaga tomó como referencia el Real Decreto de 1º de octubre de 1923. En esta disposición podemos observar las principales pautas que se seguían en la ordenación del sistema educativo italiano: la educación elemental constaba de ocho cursos divididos en tres grados y una vez finalizado este periodo se podía continuar el estudio mediante las llamadas "clases complementarias":

[151] *Ibídem*, pág. 115.
[152] *Ibídem*, pág. 116.
[153] *Ibídem*

> "El Real decreto de 1º de octubre de 1923 reforma la organización de las escuelas primarias en la siguiente forma (1):
>
> Artículo 1º: La instrucción elemental se divide en tres grados: preparatorio, inferior y superior.
>
> El grado preparatorio tiene normalmente la duración de tres años.
>
> El grado inferior se cumple en tres años; el superior, al menos en dos años.
>
> Las clases posteriores a la 5ª toman el nombre de clases complementarias de orientación profesional (classi integrative di avviamento professionale)."[154]

Mediante la ordenanza ministerial de 11 de noviembre de 1923, se regularon los horarios, programas y prescripciones didácticas que complementaban lo expuesto en el Real Decreto de 1 de octubre del mismo año.

En cuanto a la relación de asignaturas y sus horas, es conveniente señalar que para dejar mayor iniciativa al maestro se concentraban varias materias señalando en su conjunto el número de horas. El maestro tenía la libertad de asignar más o menos tiempo a cada una de las materias que venían agrupadas dentro del horario global establecido:

> "Los programas de estudio que aquí se describen quieren tener más que nada un carácter indicativo. Se indica al maestro el resultado que el Estado espera de su trabajo en cada año escolar, dejándole, sin embargo, en libertad de usar, para lograrlo, los medios oportunos, los cuales, por muchas razones, son siempre varios y mudables, en relación con la situación concreta en que se halla el maestro, en un ambiente escolar dado, y en relación con la cultura personal del maestro y con la forma particular que aquéllos logran dar, a través de una experiencia vigilante, al propio espíritu del educador."[155]

[154] *Ibídem*, pág. 126.
[155] *Ibídem*, pág. 133.

"

MATERIAS	Clase Preparatoria	I	II	III	IV	V	Clases Compl.
Religión	1h	1 ½	1 ½	2h	2h	2h	2h
Canto, dibujo espontáneo, caligrafía, recitación	4h	2 ½	2 ½	4h	5h	5h	3h
Lectura, escritura ordinaria ejercicios de lengua italiana.	-	7h	6h.	5h.	5h.	4h.	3h.
Ortografía	-	-	2h	2h	-	-	-
Aritmética, dibujo, geometría, contabilidad	-	4h	4h	4h	3h	3h	2h
Nociones varias y ocupaciones intelectuales recreativas	6h	4h	4h	4h	1h	1h	1h
Jardinería, trabajos manuales, trabajos domésticos, gimnasia y juegos, comida y cuidados higiénicos	24h	6h	5h	4h	4h	4h	-
Ciencias físicas y naturales, nociones orgánicas.					2h	2h	3h
Historia-geografía					3h	3h	2h
Derecho-economía						1h	1h
Trabajo profesional							8h
Total	35h	25h	25h	25h	25h	25h	25h

"[156]

Como se observa, la asignatura de Canto se asociaba con el dibujo, caligrafía y recitación. Por lo tanto dependía de la voluntad y formación musical del maestro que el Canto se impartiese de manera regular y sistemática o que fuera una mera materia de adorno.

Aún así, en las aclaraciones relativas al horario se señalaba que aun siendo una asignatura fundamental, la disminución de horas en las llamadas Clases Complementarias (sexto año) se debía a la inclusión de la materia denominada Trabajo profesional la cual incluía contenidos de un marcado perfil artístico:

[156] *Ibídem*, pág. 136.

Universidad de Salamanca

> "A las enseñanzas artísticas se concede un lugar bastante grande, porque se quiere que ellas, y sobre todo el dibujo y el canto, sean consideradas disciplinas fundamentales en las escuelas de niños. Y si el horario desciende de 5 horas semanales en la cuarta y en la quinta clase a 3 en la sexta y sucesivas, es en consideración al carácter artístico que tienen muchas de las ocupaciones de trabajo profesional que forman el programa de las clases complementarias de orientación profesional."[157]

Con relación a los objetivos, prescripciones didácticas y ejercicios que se debían llevar a cabo en la asignatura de Canto, se expresaban agrupados según los niveles en los que se dividía la enseñanza elemental.

En las clases preparatorias el Canto era puramente recreativo debiéndose realizar juegos, marchas y pequeños cantos:

> "1. Juegos rítmicos y movimientos imitativos alternados y unido a cantossencillísimos en progresión ordenada, del tipo de canciones de cuna y de los cantos populares.
> 2. Preparación a la ejecución de los cantos más conocidos, especialmente patrióticos. (Algunos fragmentos fáciles)."[158]

En el primer grado de la enseñanza, que englobaba a las clases de 1º y 2º se tenían como objetivos cantos por imitación y ejercicios rítmicos y de entonación:

> "1. Canto coral por imitación.
> 2. Ejercicios de entonación: emisión de sonidos diversos en su altura y en su intensidad (ascendiendo y descendiendo).
> 3. Ejercicios rítmicos: desarrollo práctico del sentido rítmico del niño hasta llevarle a dominar empíricamente el compás simple binario y terciario."[159]

En cuanto a las clases de 3º, 4º y 5º, que constituían el segundo grado de la enseñanza elemental, los objetivos eran determinados para cada uno de los cursos. Además, se adjuntaban preceptos en cuanto a la forma de realizar ejercicios.

Para resumir de forma más clara todo lo relacionado con este ciclo de enseñanza, se indican los objetivos a conseguir por el niño en el último curso. Estos constituían los mínimos que un alumno tenía que alcanzar en su escolarización. Prácticamente, debían obtener los elementos básicos del lenguaje musical a partir de la interpretación de cantos aprendidos de oído primero y más tarde mediante la lectura de sus notas y valores:

> "1. Canto coral por imitación y por lectura.
> 2. Continuación del estudio de la figuración: figuras de semicorchea y del silencio correspondiente; puntillo de corchea; tresillos.
> 3. Elementos de la notación musical; los accidentes (sostenido, bemol, y becuadro).
> 4. Noción práctica de los otros intervalos diatónicos (sexta, séptima y octava).

[157] Luzuriaga, L. *Programas escolares y Planes de enseñanza de Alemania y Austria*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1929, pág. 137.
[158] Luzuriaga, L. *Programas Escolares e Instrucciones Didácticas de Francia e Italia*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1928, pág. 141.
[159] *Ibídem*, pág. 142.

Universidad de Salamanca

5. Noción práctica de la escala menor.
6. División y compás de 6x8. Signos del movimiento, del colorido y de la expresión, y otros signos rítmicos y fónicos subsidiarios, como la ligadura de portamento, el staccato, ritornello, etc."[160]

Las prescripciones que se proporcionaban al maestro para este último grado eran mucho mayores en cuanto a número y dificultad que las señaladas para los ciclos anteriores. Sobresalen las normas y amplias explicaciones que se procuraban a la hora de realizar los ejercicios de entonación. Se debía atender a la actitud del cuerpo, la respiración rítmica, el modo de respirar, la posición de la boca y emisión de la voz.

Se hacía también referencia a los objetivos de las clases sucesivas a la de 5º donde se subrayaba, aparte de la recapitulación de las nociones anteriores, la introducción de pequeñas biografías de músicos italianos.

La diferencia a la hora de organizar y establecer un sistema claro y ordenado de la asignatura de Música en las escuelas primarias de los países estudiados distaba claramente de lo que pasaba en España. Casos como el de Francia o Alemania ponían de manifiesto la necesidad de mejorar el sistema educativo español así como el interés por desarrollar sistemas o métodos que facilitasen la labor de los maestros y el aprendizaje de la música mediante el juego.

[160] *Ibídem*, pág. 144.

Escuela de párvulos de la Institución Libre de Enseñanza

Escuela de niñas de la II República

Escuelas franquistas

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN ESPAÑA

1. Situación social de la Escuela Primaria en España

1.1 La Educación Primaria hasta el inicio de la Guerra Civil

Joaquín Costa (1846-1911), máximo exponente regeneracionista, profundizó en su amplia producción de escritos el problema de España con especial atención a los conflictos sociales y educativos. En *Escuela y Despensa* llegó a comparar casi con una cruzada interior la labor que había que realizar con la educación española. La reforma de la educación debía ser la base a partir de la cual España podía salir de la crisis en la que se encontraba:

> "La escuela, y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española; son la nueva Covadonga y el universo San Juan de la Peña para esta segunda Reconquista que se nos impone, harto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el África que nos ha invadido ahora y que hay que expulsar, no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir."[161]

La función del maestro era fundamental a la hora de producir un nuevo hombre. Se debía cambiar la situación en la que se hallaban, reconociendo su labor y procurando que entrasen en contacto con la realidad europea mediante visitas de maestros a países extranjeros:

> "En el programa y en las prácticas de las escuelas urge dar mayor importancia que la que ahora se da a la educación física y moral -para formar el carácter y crear hábitos de cultura, honradez y trabajo- e introducir la enseñanza obligatoria de oficios, las excursiones y los campos escolares, los métodos intuitivos, etc. tomando por modelo a las naciones más adelantadas. Pero sería inútil y aun contraproducente decretarlo mientras no exista órgano adecuado para su ejecución. Por lo cual, lo más urgente en este orden es mejorar por todos los medios el personal de maestros existente y a la vez educar otro nuevo conforme a superiores ideales. Para esto son requisitos esenciales entre otros, elevar la condición social del maestro e imitar lo que han hecho en circunstancias semejantes las demás (Francia, Japón, etc.), enviando gran número de profesores y alumnos de todos órdenes y grados a los centros de más alta cultura del extranjero."[162]

Aun así, Costa no consideraba la educación como un fin para el hombre sino que la valoraba como medio para conseguir modernizar una España anclada en el pasado.

Estamos pues, ante uno de los temas que más polémicas suscitaron en el periodo histórico español desde 1900 a 1936. La conclusión que Boyd realiza en este sentido es clara y definitiva: la carencia de unos líderes políticos solventes y de una clase media que promoviera un cambio son las causas principales de esta crisis política, económica y social:

[161] Costa, J. *Maestro, Escuela y Patria: Notas Pedagógicas. Capitulo XI: Escuela y despensa*, Biblioteca Costa, 1916, (Extraído de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante).
[162] *Ibídem*

> "To be sure, the recepis for pedagogical reform varied as widely as the definitions of regeneration; the disaster that progressives attribuited to Spain's failure to modernize, conservatives interpreted as God's punishment for national apostasy. Partly because there was no coherent elite leadership on the issue, middle-class enthusiasm for educational reform eventually subsided. Nevertheless, political mobilization in favor of educational reform endured long enough to provoke a response among the dynastic politicians, who achieved consensus on a number of essential reforms that reflected their awareness of the potential power of state schooling to reinforce the existitng order. From 1900 on, as challenges to the regime mounted, the dynastic parties sought to reassert the authority of the state over education. But as state activity intensified to influence, directly or indirectly, what children learned in the classroom."[163]

A pesar de la situación de la escuela primaria y de la educación en general, los ministros de Instrucción Pública García Alix, conservador, y Romanones, liberal, mantuvieron el deseo de transformar el sistema educativo español. Viñao refleja los principales motivos por los cuales semejante intento no se pudo llevar a cabo. Entre todas estas causas se esconde la realidad de un país sumido en una profunda crisis social y económica:

> "Por otra parte, la realidad contrastaría con el fervor reformista y legislador de ambos ministros. La extensión de la obligatoriedad escolar hasta los doce años y la ampliación de las materias a impartir en la enseñanza primaria tuvieron escasa efectividad a corto plazo. Lo mismo sucedería con la posterior ampliación de dicha obligatoriedad escolar, en el Estatuto del Magisterio de 18 de mayo de 1923, hasta los catorce años. El trabajo infantil, la irregular asistencia, la presión demográfica, las condiciones materiales y organizativas de las escuelas y la carencia de escuelas y maestros, así como de maestros formados en nuevas materias, explican dicho contraste, así como el que durante el primer tercio del siglo XX sólo se produjeran débiles incrementos en las tasas de escolarización en la enseñanza primaria."[164]

Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) es considerado como una de las principales autoridades en el pensamiento educativo de principios del siglo pasado. A través de sus numerosos escritos ofreció una visión clara y rotunda de la situación por la que atravesaba la educación primaria. Conceptos como las asignaturas impartidas o la asistencia de los alumnos ponen de manifiesto una realidad social subdesarrollada. El papel de las distintas materias y el escaso desarrollo de aquellas que no fueran leer, contar, escribir y rezar subrayan una concepción educativa sumamente tradicional y conservadora:

> "Tales son las materias que legalmente se deben enseñar; en realidad, solo se enseñan algunas. De ellas aparece, en primer término, la religión, que se suele reducir al aprendizaje del catecismo de la doctrina cristiana y á la historia sagrada: esta preferencia se acentúa más en las escuelas de niñas... Y relegadas á último término

[163] Boyd, C. *Historia Patria. Politics, History, and national Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press, Princeton, 1998, pág. 42.
[164] Viñao, A. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons Historia, Barcelona, 2004, pág. 21.

están el derecho, la fisiología, la higiene, los ejercicios corporales, el dibujo y el canto... Muchas de las escuelas lo son todavía nada más que de leer, escribir, contar y rezar." [165]

Con respecto a la admisión y asistencia de alumnos a las escuelas expone un contexto bastante desolador. La situación económica del país provocaba que al cumplir los diez u once años dejasen los estudios y comenzasen a aportar algún tipo de salario o ayuda a los padres:

"La mayoría de los niños en las villas y ciudades suele abandonar la escuela de 10 á 11 años, y antes de esta edad todavía en las poblaciones rurales, donde aumenta durante el invierno la asistencia, y decrece en los meses de primavera y verano, en que los padres necesitan de los hijos para las labores del campo."[166]

Loperena proporciona, tras un estudio comparativo con los principales países europeos, una explicación muy clara y contundente del bajo nivel de los futuros docentes: los aspirantes a maestros llegaban a las Normales sin apenas una educación básica adecuada y coherente:

"España es el único país del mundo, donde el alumno pasa, de un salto, de la escuela primaria a la Escuela Normal. Y terminando en nuestro país, la edad escolar de la enseñanza primaria a los 12 años, resulta muchas veces que ingresando los alumnos en la Normal a los 14 ó 15 años, pierden dichos alumnos, en ese espacio de dos o tres años entre las dos expresadas edades, gran parte de los poco que habían aprendido y, por tanto, ingresan en al Normal con una cultura deficientísima, inferior, generalmente, a la deficiente cultura media que puede adquirir un alumno aprovechando en la mejor de nuestras escuelas primarias."[167]

La procedencia de los futuros profesores muestra el contraste existente entre los hombres y mujeres. La diferencia de clases se acentúa de forma considerable. Los maestros provenían en su mayoría del mundo rural mientras que las maestras procedían de familias de la clase media de las ciudades:

"Existe cierta diferencia digna de notarse entre los normalistas de uno y de otro sexo. Los varones pertenecen generalmente á la población rural ó á la clase menos acomodada, tal como artesanos, comerciantes muy modestos, empleados de corto sueldo, etc. y llegan á la escuela, la mayor parte de ellos, sólo con la instrucción rudimentaria y mal hecha de las escuelas primarias, y con la falta de formación y desarrollo que es dado esperar hoy todavía, en los diversos órdenes de la vida, de la clase social de donde proceden."[168]

[165] Cossío, M. B. *La Enseñanza Primaria en España*, Rojas, 1915, pág. 110.
[166] *Ibídem*
[167] Loperena, P. *Como el Estado forma a sus maestros en España y en el Extranjero*, Casa Editorial Araluce, Madrid, 1921, pág. 86.
[168] Cossío, M. B. *Op.cit.,* pág. 173.

La situación de las maestras parecía ser distinta a la de los maestros al ser la educación obtenida con anterioridad a su ingreso en las Normales más amplía y cuidada. Provenían de familias procedentes de las capitales y con un nivel económico medio-alto. Por otro lado, en el resto de centros universitarios apenas estudiaban mujeres quedando las Normales como el único centro oficial donde poder estudiar. En este sentido, la discriminación que sufría la mujer por razones de sexo se observa de forma nítida:

> "La procedencia de alumnas normalistas es algo mejor, pues pertenecen, en gran parte, á la clase media acomodada de las capitales de provincia y de las villas. Entran, pues, en la Normal con una instrucción primaria tal vez menos descuidada que los hombres, y seguramente con una formación general un poco más atendida y uniforme. Explícase esta diferencia, notando que, mientras los hombres tienen abierta la segunda enseñanza, la Universidad y las escuelas especiales, la mujer, en España, ni dispone para ella particularmente de establecimientos de esta índole, ni se ha aventurado todavía, sino por rarísimas excepciones, y solo en los últimos tiempos, á frecuentar, en unión con los hombres, aquellos centros de enseñanza; siendo, por lo tanto, la Escuela Normal casi el único oficial que se le ofrece, ya simplemente para ampliar su cultura, ya para procurarse una profesión retribuida."[169]

Rafael Altamira, hombre vinculado estrechamente a la Institución Libre de Enseñanza, realizó en 1913 un programa de gobierno para la mejora de la primera enseñanza nacional. Las causas que llevaron a intentar una reforma en profundidad radicaban en la situación caótica en la que se encontraba.

Diez años más tarde, examinó de nuevo estas peticiones congratulándose de las mejoras conseguidas, en especial las relativas al sueldo de los maestros. Aclaraba que la mayoría de las reclamaciones eran todavía pura aspiración.

Entre ellas destacaba la igualación de los sueldos de los profesores de Música en las EE.NN., la mención a la necesidad de créditos para excursiones científicas, artísticas y pedagógicas de los alumnos de las EE.NN., créditos para pensiones en el extranjero de maestros, inspectores y maestros normales, cursos de perfeccionamiento, etc. Se puede observar la importancia de la toma de contacto con otras realidades educativas españolas y europeas para procurar la formación continua de alumnos y profesores.

La creación de escuelas primarias por ser su número insuficiente, la graduación de todas las escuelas así como nacionalización de todo lo referente a la enseñanza primaria pública constituyó un problema que se prolongó, prácticamente, durante casi todo el siglo XX:

> "He aquí, pues, casi esquemáticamente, lo que yo hubiera procurado conseguir desde la Dirección General si en ella hubiese continuado, o lo que procuraría realizar si algún día tuviese en mi mano medios bastantes para ello:

[169] *Ibídem*, pág. 174.

1º Consignación de una vez, en el Presupuesto, de los seis millones y pico que son necesarios para que todos los maestros de menos de 1000 pesetas alcancen ese sueldo.

2º Desaparición de algunos sueldos intermedios que aún subsisten en la escala, para reducir las categorías y hacer más rápidas las mejoras de situación personal.

3º Aumento de números en las primeras categorías y establecimiento de la de 5000 pesetas.

Una vez conseguidas estas tres cosas -que si hay arranque, en un solo presupuesto se podrían conseguir-, preparación del terreno, mediante una propaganda activa entre los políticos, para llegar al sueldo mínimo de 1500 pesetas.

[…] 7º Igualación de los sueldos de los profesores de Música.

8º Crédito especial para excursiones científicas, artísticas, y pedagógicas de alumnos de las Escuelas Normales y de la de Estudios Superiores del Magisterio.

9º Crédito especial para pensiones en el extranjero de maestros, inspectores y profesores normales.

10º Aumento de la consignación para cursos de perfeccionamiento, de modo que puedan realizarse, por lo menos, en todas la capitales de distrito universitario.

[…] 14º Crédito suficiente para crear cada año el mayor número posible de escuelas primarias (5000 por año, cuando menos).

15º Crédito considerable (50 millones en cinco años) para construir edificios modernos de escuelas, de propiedad del Estado.

16º Graduación de todas las escuelas a medida que se disponga de locales adecuados.

17º Nacionalización de todo lo referente a la enseñanza primaria pública hasta el límite de las escuelas de que cada localidad debe tener en correspondencia con su población escolar, y autorización a los Ayuntamientos para que, alcanzado ese límite y dotadas convenientemente todas las escuelas en él comprendidas, puedan crear las de carácter voluntario que estimen necesarias."[170]

A pesar de que políticos e intelectuales discutían distintas formas de solucionar la cuestión, dando en muchos casos recetas utópicas, la realidad era la de una primera enseñanza oficial sin un rumbo definido y alejada totalmente de los cambios que se estaban produciendo en las escuelas de los principales países europeos.

1.2 Principales corrientes educativas

Si analizamos las distintas ideas pedagógicas de la época, hallamos la misma polarización que existía en el ámbito social y político en España. Por un lado está la corriente liberal que englobaba principalmente tres formas o tendencias educativas: la I.L.E., la Escuela Moderna y la Escuela Socialista. A ella se opone, la corriente más tradicional y conservadora fundamentada en la Doctrina Cristiana y en los postulados de la Iglesia.

[170] Altamira, R. *Ideario Pedagógico*, Biblioteca Pedagógica de Autores Españoles y Extranjeros, Reus, Madrid, 1923, págs. 200-203.

- La Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.)

A pesar de ser fundada en 1876 su influencia se extendió en todos aquellos que deseaban un cambio en la educación española. Los institucionistas se oponían a la enseñanza tradicional y oficialista de la época. En sus distintas etapas, enarbolaron la bandera de una educación diferente a la del momento para, a través de ella, conseguir un hombre nuevo y por ende cambiar una sociedad en crisis. En torno a ella se educaron hombres y mujeres que posteriormente tuvieron suma importancia no sólo en el devenir educativo sino también en el social y político del país.

Dada la importancia de esta entidad profundizaremos en su historia y objetivos en el apartado siguiente.

- La escuela socialista

El ideario educativo socialista contó con una gran influencia proveniente de la Institución Libre de Enseñanza. Manuel Núñez de Arenas (1886-1951) y Rodolfo Llopis (1895-1983) representaron las figuras más destacadas en los asuntos pedagógicos.

Las principales realizaciones desarrolladas dentro del Partido Socialista Obrero Español en relación con la enseñanza fueron la Escuela Nueva y la Asociación General de Maestros. Esta puesta en práctica estuvo siempre al margen de la escuela o enseñanza oficial, pero sirvió como experiencia para la política seguida en materia de educación a partir de 1931, ya que muchos de los hombres relacionados con el P.S.O.E. dirigieron de manera directa o indirecta la política educativa de la II República.

En 1910 Núñez de Arenas implantó la llamada Escuela Nueva. Aunque en principio nació sin una organización sistemática reglada, con el paso del tiempo se formalizaron sus estudios y enseñanzas:

> "Nace la Escuela Nueva a un simple nivel de formación instrumental: cursos elementales de Mecánica, Aritmética, Geometría, Química; de orientación legal sobre Tribunales industriales y Retiro obrero, sobre la Constitución, pero también de nociones de Historia del Arte, acompañadas de visitas a los museos. Se prevé un consultorio jurídico y siguiendo en esto último la práctica "institucionista" se organizan algunos paseos y excursiones."[171]

No podemos hablar en este caso de una instrucción de primera enseñanza. Como se aprecia, se trata de una formación más profesional de cara al trabajador a la que se añadían nociones culturales.

Finalmente, en el X Congreso del Partido Socialista celebrado en 1915 se debatió el ingreso de la Escuela Nueva en el Partido. Pretendía socializar la cultura y ayudar al obrero a mejorar su capacidad intelectual para que de esta forma desarrollase con mayor

[171] Tuñón de Lara, M. Tuñón de Lara, M. *Medio siglo de cultura española 1885-1936*, Bruguera, Barcelona, 1970, pág. 247.

capacidad su trabajo. Se establecieron una serie de condiciones que se habían de cumplir al margen del hecho de ser socialista:

> "Escuela Nueva es socialista. Mas, claro está, que una escuela no puede hacer de la exposición de un dogma político su única función. Ésta tiene que ser más amplia. Una escuela doblemente socialista y estando dedicada a la formación de los trabajadores no puede prescindir en ningún caso:
>
> a) de una representación objetiva de los asuntos de la cultura nacional;
> b) de contribuir al conocimiento exacto de los problemas de la vida nacional;
> c) de las cuestiones de organización política y social y
> d) muy especialmente, de dotar al obrero del dominio de su técnica profesional.
>
> En estos temas cabe la colaboración de cuantos sientan la magnitud de la necesidad que representan."[172]

En el Congreso del año 1918, presentó su propio programa pedagógico en el cual se abogaba por una socialización de la cultura, igualdad de acceso a las instituciones educativas, gratuidad, unificación de la enseñanza en sus grados, coeducación, escuela neutra y laica:

> "Tres años más tarde, Escuela Nueva propone al Congreso del PSOE las "Bases para un Programa de Instrucción Pública", cuya aprobación significó la adopción del proyecto educativo que una nueva coalición de republicanos y socialistas tratará de llevar a cabo en el primer bienio de la II República. El redactor de esas bases fue Lorenzo Luzuriaga, que reunía en su persona una formación institucionista y una militancia socialista.
>
> Las "bases" comienzan con este planteamiento: "Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también esta obra igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad del derecho de instrucción."
>
> Obviamente, el documento ponía el énfasis en la igualdad de enseñanza. […]. De esta forma, el proyecto aspiraba a la creación de los jardines de infancia como una etapa previa de la educación general, seguida de una enseñanza básica hasta los catorce años y un segundo nivel hasta los dieciocho dedicado tanto a la enseñanza como a la profesional."[173]

Rodolfo Llopis, político y pedagogo alicantino, muy ligado a la Institución Libre de Enseñanza, militó, desde joven, en del Partido Socialista. En su opinión la escuela había pasado por una primera etapa de carácter religioso para centrarse posteriormente en la mera instrucción de contenidos. El mayor inconveniente estribaba en la disociación existente entre escuela y vida por lo que había que preparar a los alumnos para afrontar los problemas que pudieran surgir en su hacer cotidiano. La alternativa a la escuela burguesa no era una escuela de clase sino "humana":

[172] Texto borrador del Archivo Núñez de Arenas, citado por Tuñón de Lara, M., *Op. cit.,* pág. 262.
[173] Puelles Benítez, M. de. *Modernidad, Republicanismo y Democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009, págs. 257-258.

> "La escuela primaria ha sufrido y está sufriendo en estos momentos una profunda transformación. Fue, en un principio, escuela catequista; después se ha hecho instructiva; ahora se quiere que sea educativa. [...] La escuela necesita acabar con el divorcio en que vive con relación a la vida; necesita vivificarse. [...] Hay una corriente, cada día más fuerte, que estima que la escuela pública no prepara convenientemente a la masa popular para resolver sus problemas de clase, y piden, frente a la escuela actual, que llaman burguesa, una escuela proletaria, de clase. [...] Y junto con este problema, que se resuelve haciendo que la escuela primaria no sea de clase -ni burguesa y proletaria- sino humana."[174]

En cuanto a la educación estética, Llopis la definió como amor a lo bello y la consideraba de suma importancia en la formación del niño:

> "La educación estética es de gran utilidad, considérese desde el punto de vista que se considere. Desde el punto de vista práctico, porque el niño de hoy, obrero del mañana, puede llevar al trabajo un sello especial de buen gusto; desde el punto de vista moral, lo mismo…
>
> [...] Desde el punto de vista social, tiene también interés esta educación, porque el sentimiento estético no es egoísta, si no ampliamente comunicativo y nos hace simpatizar con la vida humana.
>
> ¿Y cómo va a hacerse esa educación? Haciendo vivir al niño bellamente, despertando su sentimiento artístico mediante la belleza humana, lo bello de la Naturaleza, el arte en la escuela, las visitas a los Museos, en los juegos, utilizando las enseñanzas de la escuela que, como el dibujo, la música, la poesía, las lecturas literarias, etc., tanto pueden influir."[175]

Consciente de que para llegar a conseguir una escuela socialista el maestro desempeñaba un papel fundamental, dirigió la Asociación General de Maestros cuya sede se encontraba en la Casa del Pueblo de Madrid.

- La escuela racionalista o anarquista

Promulgada por Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) tomó cuerpo en la denominada Escuela Moderna cuyo sistema se asentaba sobre tres conceptos: "moderna, racional, y científica".

Su ideario abarcaba las ideas de la Escuela Nueva: anteposición de lo racional a través de la experimentación, inculcación de derechos y deberes, coeducación, participación de las familias en la educación, ausencia de premios y castigos, etc. Los domingos por la mañana los padres podían asistir junto con sus hijos a conferencias sobre hechos y celebridades históricas:

> "La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, justas y libres de todo prejuicio.

[174] Llopis, R. *Pedagogía*, Reus, Madrid, 1925, págs. 78-79.
[175] *Ibídem*, pág. 33.

Universidad de Salamanca

> Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales.
>
> Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno…
>
> […] Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: *No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes*.
>
> En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero, y, principalmente, para realizar el propósito de la Escuela Moderna, encaminado a preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos ni clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años.
>
> Para completar su obra, la Escuela Moderna se abrirá los domingos por la mañana, consagrando la clase al estudio de los sufrimientos humanos durante el curso general de la historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso.
>
> A estas clases podrán concurrir las familias de los alumnos."[176]

Las clases comenzaron el 8 de septiembre de 1901 con treinta alumnos, de los cuales 12 eran niñas, divididos en dos clases, superior y preparatoria. En cuanto al número de alumnos que asistían a la Escuela Moderna pasaron de 70 en 1902 a 126 en 1904. Con respecto a la cantidad de escuelas existentes se mantenían abiertas 147 sucursales en la provincia de Barcelona en 1905 para pasar, tres años más tarde, a 1000 alumnos en 10 escuelas de Barcelona. Además, se fundaron sucursales en el resto de España y en el extranjero.

Al finalizar el curso escolar se organizaban fiestas donde los alumnos mostraban a padres y compañeros, mediante distintas actividades, los avances realizados a lo largo del año. Diversas canciones, que la propia Escuela Moderna llegó a editar, eran interpretadas como muestra de la educación musical recibida.

Entre los autores de estas obras tenemos a Fermín Salvochea, Nicolás Estévanez y Jaime Bausá como creadores de las letras y A. Codina y Pedro Enrique de Ferrán como compositores de la música:

> "De nuevo aquí nos hallamos
> animados y contentos,
> creciendo nuestros alientos
> al ver como progresamos.
>
> Prontos a estudiar estamos;
> La instrucción nos da placer,
> que causa gozo el saber
> y de ellos tener conciencia:
> hoy más potente que ayer."[177]

[176] Ferrer i Guardia, F. *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1976, págs. 77-78.
[177] Escofet, D. *La Escuela Moderna*, Imprenta Industrial, Barcelona, 1931, págs. 8-10.

Otro ejemplo de letra donde se exalta el valor de la educación basada en el saber científico es la siguiente canción. En ella se recomienda a los niños los libros como el mejor de los juguetes y les exhorta a no aceptar aquello que no pudiera ser demostrado:

"Para juguetes,
buscar los libros,
que no hacen daño,
que no hacen ruido.

Os interrumpe
en las lecciones,
ya las campañas,
ya los tambores,
ya las cornetas,
ya los cañones.

No creáis, niños,
en las lecciones
por los maestros
no demostradas

Enfermo el cuerpo
los males crecen
los que padecen
forman legión.

El sabio Newton
lo aconsejaba
y era maestro
de matemáticas.

Hagamos que la ciencia
deshaga el misterio
que el arte en su esencia
nos dé vida al sueño.

Hagamos que la idea,
hagamos que sea realidad
que solo nos oriente
la luz de la verdad"[178]

La opinión de diversos autores sobre la tarea pedagógica que llevó a cabo Ferrer i Guardia demuestra la importancia que su pensamiento pedagógico y la realización práctica tuvo en el primer tercio del siglo XX.

Viñao señala la gran influencia que la pedagogía activa y sus métodos adquirieron en la organización de la Escuela Moderna: la inexistencia de exámenes, recompensas y sanciones, las salidas a museos, o el mero hecho de que las clases fueran mixtas, le dieron un carácter renovador:

> "En su organización y funcionamiento la Escuela Moderna seguía muchos de los postulados de la pedagogía renovadora: metodología activa, supresión de exámenes, premios y castigos, realización de visitas y excursiones, atención específica a los aspectos higiénicos, coeducación, etc. A ellos unía, como principios ideológicos, el racionalismo universal y científico y el antiestatalismo libertario."[179]

Puelles establece ciertas contradicciones pero a su vez destaca ciertos logros como es el deseo de hacer hombres libres. Critica el proselitismo que se realizaba en sus aulas en contra de la propiedad privada, la religión, la autoridad o la patria pero valora que se efectuase sin inculcar ningún sentimiento de violencia para obtener sus fines:

[178] *Ibídem*, pág. 10.
[179] Viñao, A. *Op. cit.*, pág. 29.

> "La consideración de que la educación comporta valores ideológicos que deben transmitirse, llevó a Ferrer a lo que hoy llamaríamos una contradicción, es decir, a una educación negadora de los valores establecidos y afirmadora de los valores libertarios de la sociedad futura. De ahí que las escuelas ferreristas condenaran acerbamente valores como la propiedad privada, la religión, la autoridad o la patria. De ahí también la sensación de que en la Escuela Moderna no se enseñaba como en los demás centros, sino que se la utilizaba como instrumento de proselitismo.
>
> En cualquier caso, y esto debe reconocerse en honor a la verdad, el propio Ferrer dejaría constancia escrita de que en sus escuelas no se fomentaría el sentimiento de violencia en el niño, educándole en los principios de un racionalismo típico del siglo del positivismo, en el amor a la ciencia y en el descubrimiento de esa ansiada libertad que el anarquismo español pondría por encima de toda discusión."[180]

Cuesta Escudero destaca la falta de coherencia de un sistema definido. Aun así, no es excusa, según este autor, para restar importancia a su intento de renovación:

> "[...] el pensamiento pedagógico del educador de Alella venía a ser, pues, un conglomerado heterogéneo de ideas y con tal diverso material no podía elaborar un sistema coherente de doctrina. El hecho de que no exista un sistema educativo perfilado, no quiere decir que no haya coherencia en el pensamiento pedagógico de Ferrer i Guardia. Y tampoco es óbice, pensamos, para que no se le tuviera en cuenta en los medios oficiales de la pedagogía renovadora. Y eso que dio origen a experiencias educativas diversas en muchos lugares del mundo. A pesar de ese sincretismo ideológico-pedagógico, podemos valorar, sin embargo, las directrices muy válidas de la pedagogía ferrerista."[181]

- Iglesia y educación

La influencia de la curia en el aspecto político y económico del país, junto con la educación, configuraron los tres pilares sobre los que se asentó la influencia de la Iglesia en la sociedad española durante los tres primeros cuartos del siglo XX. La Iglesia consideraba la educación como algo que, por ley divina, le pertenecía y solo a través de ella y sus doctrinas se podía lograr la formación integral del hombre.

A juicio de Puelles, la Iglesia observaba los movimientos educativos laicos como parte de una estrategia cuyo fin era el de alejar a los niños de sus postulados:

> "La Iglesia jerárquica, la mayor parte del clero y las organizaciones católicas estaban dispuestas a admitir, con gran pesar, la escuela neutra o laica como una excepción minoritaria, pero nunca, a ningún precio, la secularización de la enseñanza pública. La Iglesia española no aceptó en ningún momento la escuela laica como arreligiosa, ni la escuela neutra como aquélla que imparte instrucción religiosa pero desligada de todo credo positivo; una y otra serán consideradas como parte de una sutil estrategia para la descristianización de la infancia y de la juventud."[182]

[180] Puelles Benítez, M. de. *Op. cit*., pág. 304.
[181] Cuesta Escudero, P. *La escuela en la reestructuración española (1920-1923*), Siglo XXI, Madrid, 1994.
[182] Puelles Benítez, M. de. *Op. cit.*, pág. 210.

Cuesta Escudero amplía de forma más clara las razones por las cuales esta institución se consideraba plenipotenciaria en los asuntos educativos. La posesión de la verdad, tanto en lo terrenal como en el aspecto espiritual, le otorgaba derechos por encima de cualquier ley humana.

Para alcanzar la perfección el niño precisaba aprender dentro de la doctrina cristiana. Sólo mediante ella se podía alcanzar la verdadera salvación:

> "Este derecho que tiene la Iglesia sobre la enseñanza se fundamenta en que si Ella es quien únicamente posee la verdad, Ella es la única autorizada a dirigir la enseñanza. Y también se basa en que el fin religioso es el fin supremo del hombre. La enseñanza y educación han de estar íntimamente ligados a ese supremo fin salvador. Y si la Iglesia, precisamente, es la que encarna este fin religioso, a Ella le compete, pues, la dirección de la enseñanza."[183]

Al margen de la influencia en la enseñanza oficial y de las escuelas privadas, controladas por la Iglesia, destacamos las realizaciones de dos hombres: Andrés Manjón (1846-1923) y Pedro Poveda (1874-1936).

- El padre Manjón argumentaba mediante la adaptación de una parábola la necesidad de una escuela confesional y religiosa:

> "Y alguno dirá: Eso es convertir la Escuela en Iglesia, al maestro en cura y reducir la enseñanza a aprender a rezar. No hay tal. Así como la sal que se echa en los condimentos nada les quita de lo que son, y, al contrario, les da gracia y mejora; así como la levadura que se mezcla con la masa, en nada merma la sustancia del pan, antes lo hace más agradable, esponjoso y digestivo; así la sal y fermento de la moral cristiana en nada mengua ni cambia la naturaleza de cada enseñanza, y así le da cierto gusto agradable y deleitoso, cierta nobleza y elevación que la dignifica... ¿Qué mal vendrá al lenguaje porque yo enseñe que así como el Verbo es el alma de la oración gramatical, así Jesucristo, que es el Verbo de Dios hecho carne, es el alma de la oración que se dirige al Padre? Esto es lo que se llama, no confusión, sino orientación y santificación de la Enseñanza, la concentración de los fines parciales en uno más alto y general, en aquel *porro unum est neccessarium* del Evangelio."[184]

Las Escuelas del Ave María constituyeron una creación práctica del Padre Manjón. Estas escuelas primarias fueron creadas en el año 1889 en la ciudad de Granada con el objetivo de educar a los niños de las clases más humildes:

> "La pedagogía de Manjón supone un soplo de modernidad en los centros religiosos españoles durante la primera mitad del siglo XX. Su didáctica -que propaga a través de sus hojas- está imbuida por un claro activismo desarrollado en formas simples y asequibles que le permiten un marcado éxito como educador.

[183] Cuesta Escudero, P. *Op.cit.,* pág. 189.
[184] Manjón, A. *Lo que son las escuelas del Ave María,* en Cuesta Escudero, P. *Op. cit.*, pág. 203.

> El valor que concede a la acción y al trabajo en la educación de niños y adolescentes, a la intuición, a la observación directa de los alumnos como único camino de aprendizaje y la preocupación por el entorno de la escuela tienen una gran repercusión en la pedagogía católica española."[185]

Si bien en muchos aspectos de carácter pedagógico coincide con Giner, caso de la conveniencia de que las escuelas disfruten del aire libre, la necesidad de estar en contacto con la naturaleza o el fin de formar hombres; discrepa de manera radical en la orientación que debía guiar a la educación. Para Manjón la única educación válida era la basada en los principios católicos mientras que Giner defendía una formación alejada de todo hecho religioso:

> "El Padre Manjón establece métodos inéditos hasta entonces: la escuela al aire libre, contacto con la naturaleza. Son preocupaciones pedagógicas que lo acercan a Giner de los Ríos. Ambos le dan una gran importancia a la educación; los dos parten de la idea que educar es hacer hombres completos. Claro que para Manjón, como ya hemos visto, la religión y la educación van indisolublemente unidos, ya que la escuela tiene una finalidad completamente religiosa. La *escuela cristiana* para el creador de las escuelas del Ave María es la antítesis de la *escuela laica*."[186]

La finalidad de Manjón no era la de establecer una serie de establecimientos educativos que combatieran la aparición de una enseñanza laica. Sus preocupaciones iniciales no iban más allá de procurar una mejora de las condiciones sociales de los alumnos. Su interés por la pedagogía se derivó al entrar en contacto con los problemas diarios del aula:

> "La fundación de esta primera escuela no obedece a propuesta ideológica o de respuesta frente al laicismo ascendente, sino que Manjón lo hace simplemente por tratar de mitigar los males de esos desheredados, lo que hace que su obra se distinga de todas las demás. El móvil que guía a Manjón es el de la caridad, el de ayudar a sus semejantes más desheredados. No está en su pensamiento crear un modelo de escuela, ni el afán de renovar la Pedagogía.
>
> Posteriormente es cuando Manjón se da cuenta que la educación "es una palanca casi omnipotente; es capaz de hacer milagros constantes". Ello le obliga a leer las principales obras de los educadores de la época y ponerse al día en la ciencia pedagógica. Pero es la constante y concienzuda práctica de sus diferentes centros lo que le da la experiencia pedagógica, que acierta a redactar y divulgar en sus *Hojas del Ave María*."[187]

- La Institución Teresiana fundada por Pedro Poveda supuso otra realización práctica dentro de la lucha que se mantenía contra la enseñanza laica y su extensión en la escuela pública.

[185] Cuesta Escudero, P. *Op.cit.,* pág. 237.
[186] *Ibídem*
[187] *Ibídem*, págs. 237-238.

Su pensamiento, mucho más consciente de la realidad política y social, trató de influir en la escuela oficial pero sin inmiscuirse en las realizaciones laicas. Observó la importancia que la I.L.E. iba adquiriendo y alentó una influencia mayor en la enseñanza oficial por parte de la Iglesia. Consciente del creciente papel que los Estados adoptaban en materia educativa, exhortó a mejorar la preparación de maestros y profesores católicos:

> "Mientras Manjón, Ruiz Amado y otros desarrollan una campaña contra el intrusismo del Estado en la enseñanza oficial, Poveda, sin embargo, propugna llevar la influencia de la Iglesia a la enseñanza oficial, ya que comprende que es inviable neutralizar el papel director de los Estados modernos en los sistemas educativos.
>
> Poveda determina que hay que desarrollar todo un programa de trabajo de carácter nacional, destinado a llevar la savia de la educación cristiana a las nuevas estructuras docentes que las transformaciones sociales y culturales han ido preparando. Poveda, además tiene prisa por adelantarse a la Institución Libre de Enseñanza, la cual está mediatizando con su ideología esas estructuras educativas. Hay que preparar profesionales católicos para desempeñar puestos en la enseñanza oficial del Estado"[188]

La influencia de las Escuelas del Ave María así como su preocupación por los más desfavorecidos le llevaron a crear en 1902 una serie de escuelas para los niños y niñas que vivían en las cuevas de Guadix. En opinión de Pego Puigbó, la influencia de Manjón resultó determinante en las realizaciones posteriores que Poveda llevó a cabo:

> "Es indudable que las Escuelas del Sagrado Corazón de Jesús que organiza en Guadix en 1902 y que se verá obligado a abandonar en 1905, por graves problemas en la diócesis y con el obispo Maximiano Fernández del Rincón, nacen influidas por la potente obra de las Escuelas Ave-Marianas del canónigo del Sacro Monte. Hasta tal punto esta conexión ha calado tan hondo que se ha considerado toda su obra posterior una continuación de esta labor de regeneración social en nuevas circunstancias y ante nuevos retos."[189]

La fundación de la Institución Católica de Enseñanza pretendía la asociación del profesorado católico que impartía en los distintos estamentos educativos oficiales o privados con el fin de unificar la educación primaria:

> "La finalidad que Poveda persigue con la Institución Católica de Enseñanza es la de uniformar la primera enseñanza católica en toda España, formando un profesorado celoso de la fe y que adopte los mejores métodos pedagógicos para la educación e instrucción de la infancia y la juventud."[190]

Poveda, conocedor de la importancia de la formación del profesorado, establece en sus Academias una prolongación de los estudios de las Escuelas Normales. En ellas se podía estudiar distintos niveles de formación: se completaba la educación de los maestros, se les facilitaba cursos, conferencias, biblioteca y se les preparaba para las oposiciones del Estado e ingreso en la Escuela de Estudios Superiores con el fin de integrar maestros con

[188] *Ibídem*, pág. 243.
[189] Pego Puigbó, P. "Pedro Poveda en clave historiográfica: un debate cultural y pedagógico del siglo XX", *Hispania Sacra*, LIX 120, julio-diciembre 2007, pág. 711.
[190] Cuesta Escudero, P. *Op. cit*. pág. 244.

ideología cristiana en las escuelas oficiales. Se establecieron escuelas de párvulos, graduadas y nocturnas para adultos para, finalmente, agruparse todas estas realizaciones en la Institución Teresiana:

> "Las Academias son establecimientos en los que se instruyen a los que han de consagrarse a la carrera del Magisterio. Se dan cursillos para completar la labor de las Escuelas Normales. Son centros donde los profesores noveles, los que aspiran a serlo y los veteranos, pueden estudiar, practica, escribir, conferenciar.
>
> Las Academias se componen de tres secciones. La primera era el Centro pedagógico, con salas de conferencias, de recreo, de conciertos, de teatro, de orfeón, de biblioteca, para atraer a él a todos los profesores de la localidad. La segunda sección eran las Academias propiamente dichas y contenían tres departamentos: Academia Normal, para ayudar y preparar mejor a los estudiantes del Magisterio, Academia preparatoria para oposiciones y Academia preparatoria para el ingreso de la Escuela de Estudios Superiores. Y la tercer sección eran las escuelas de párvulos, graduadas y nocturnas para alumnos."[191]

No queremos concluir este apartado sin significar la vasta e importante labor que Poveda y el Padre Manjón desempeñaron a favor de la mejora de la educación española. Ambos parten de una experiencia de vida y trabajo con las clases más humildes procurando, a través de sus ideas pedagógicas, el progreso de este estamento desfavorecido. Aunque en muchos aspectos coincidieron con aquellos que promovían una educación de carácter laico, su defensa de la influencia religiosa en la educación provocó que, aun teniendo los mismos objetivos, se produjeran discordias entre ambas tendencias:

> "Como conclusión provisional podría decirse que Poveda, discípulo de Manjón al fundar las escuelas guadijeñas, no lo es en su actitud ante la ILE. Manjón no se «opone» a la ILE con la creación del Ave-María, que tiene una dimensión regeneradora mirando a unas circunstancias locales concretas. Cuando se opone a la ILE, lo hace para denunciar el intento de secularización que convierte al Estado en el director y organizador de la vida escolar. Manjón arremete contra el Estado que quiere imponer la educación obligatoria, en la medida que se arroga el deber de enseñar que, para la Iglesia, pertenece a los padres y, siendo católicos los padres en una España católica, ha de revertir en la Iglesia. Poveda, por el contrario, sostendrá, a partir de Covadonga y en su *Ensayo de proyectos pedagógicos*, que a los cristianos les cabe formarse y organizarse para ocupar plazas en la enseñanza oficial que el Estado quiere hacer extensiva al conjunto de la sociedad.
>
> En este sentido, resulta lícita considerar la Institución Católica de Enseñanza ideada por el canónigo de Covadonga como una réplica a la ILE. De ahí que la Institución Teresiana, como realización concreta de tal proyecto, haya podido ser juzgada como su equivalente católico en cuanto a la búsqueda de una reforma pedagógica que logre la transformación social: no la búsqueda de la transformación social en sí misma sin más, sino el análisis de las condiciones y la puesta en práctica de los métodos que la hagan posible, siendo el Estado, en este sentido, el instrumento decisivo para la consecución de tal objetivo. Como ha dicho Fernando Millán, «la Institución Teresiana y la Institución Libre de Enseñanza, desde planteamientos ideológicos opuestos, coinciden necesariamente, en cuanto creen en la educación

[191] *Ibídem*, pág. 245.

como método de transformación del individuo, en la necesidad de la reforma pedagógica de la escuela española»"[192]

1.3 La Escuela Primaria durante la Segunda República

Con la proclamación de la Segunda República la educación adquirió un papel casi místico. El interés que el primer gobierno, así como las diferentes disposiciones ponen de manifiesto uno de los mayores intentos de renovación educativa en España. Segunda República y Educación son dos conceptos íntimamente unidos:

> "En efecto, el nuevo régimen trajo consigo la idea de la escuela como un instrumento básico para la formación de ciudadanos en una sociedad democrática y, en síntesis, para la formación en los valores republicanos. Este es el sentido en el que puede decirse que la II República, en cuanto a sus ideales educativos representa la culminación del regeneracionismo democrático. Pero no fue este el único elemento o aspecto ideológico que estaba detrás de ella.
>
> También, para algunos de sus más destacados promotores, la República implicaba no ya una reforma sino, íntimamente entrelazadas, una revolución política y una revolución educativa."[193]

A la hora de realizar un análisis del periodo republicano es conveniente dividir en distintos periodos, de acuerdo a las etapas políticas, las actuaciones educativas llevadas a cabo.

a) El bienio azañista. Abril 1931-noviembre 1933

Durante este periodo fueron nombrados ministros de Instrucción Pública Domingo Martín, hasta la aprobación de la Constitución de 9 de diciembre de 1931, y Fernando Giner de los Ríos. La subsecretaría y la dirección general de enseñanza primaria las ocuparon Domingo Barnés y Rodolfo Llopis respectivamente.

La educación primaria se erigió como el mayor punto de desarrollo de estos años. La construcción de escuelas, la creación de cerca de siete mil nuevas plazas de maestros y mejora de sus retribuciones, la reforma de las EE.NN., la ampliación del número de inspectores con el establecimiento de la Inspección Central de Enseñanza Primaria y la ordenación general del sistema educativo fueron las principales reformas efectuadas en estos dos años:

> "[…] puede afirmarse que la enseñanza primaria constituyó el centro de atención principal de la actividad y preocupaciones del ministerio Domingo. Una atención dirigida tanto a la construcción de escuelas y la ampliación y de las existentes como a mejorar la formación, selección y condiciones de trabajo del magisterio primario.

[192] Pego Puigbó, P. *Op.cit*., págs. 715-716.
[193] Viñao, A. *Op.cit.*, pág. 36.

> […] Para completar la reforma de la enseñanza primaria, el 2 de octubre de 1931, en el contexto de una política de ampliación del número de inspectores de este nivel educativo y de aplicación del principio de inamovilidad, se creaba la Inspección Central de Enseñanza Primaria y Escuelas Normales."[194]

Para Viñao, la importancia de la educación en este periodo viene determinada por la extensión que la Constitución de 9 de diciembre de 1931 le dedicó en tres extensos artículos. Hasta entonces, en ninguna de las leyes promulgadas en España se dotaba de semejante importancia a cuestión educativa alguna. El Estado era el único órgano competente en la expedición de títulos académicos y profesionales. Se hacía referencia a la cuestión lingüística y declaraba la gratuidad, la obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza:

> "[…] la Constitución de 9 de diciembre de 1931 dedicó de un modo específico a la educación tres artículos, una extensión inusitada en nuestra historia constitucional, superior incluso a la de la Constitución gaditana de 1812. Uno de los artículos, el 49, asignaba al Estado en exclusiva la expedición de los títulos académicos y profesionales y anunciaba una ley general de instrucción pública en la que se llevara a cabo la ordenación básica del sistema educativo. Otro artículo, el 50, se refería a la cuestión lingüística y autonómica…[…] Por último, el artículo 48 calificaba el "servicio de la cultura" de " atribución esencial del Estado" que debería prestarse "mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de escuela unificada". Asimismo se declaraba la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza."[195]

Uno de los mayores problemas a los que se tuvo que enfrentar el primer gobierno de la República en materia de educación era el que trataba acerca de la enseñanza religiosa. De acuerdo con el artículo 26 de la Constitución, se prohibía a las órdenes y congregaciones religiosas el ejercicio de la enseñanza. A pesar de ello la mayoría de centros religiosos de enseñanza continuaron impartiendo clases:

> "Art. 26. Todas las confesiones serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial.
>
> El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas.
>
> Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero.
>
> Quedan disueltas aquellas órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes.
>
> Las demás órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustadas a las siguientes bases:
>
> 1.ª Disolución de las que, por sus actividades, constituyen un peligro para la seguridad del Estado.

[194] *Ibídem*, págs. 39-40.
[195] *Ibídem*, pág. 43.

Universidad de Salamanca

2.ª Inscripción de las que deban subsistir, en un Registro especial dependiente del Ministerio de Justicia.

3.ª Incapacidad de adquirir y conservar, por sí o por persona interpuesta, más bienes que los que, previa justificación, se destinen a su vivienda o al cumplimiento directo de sus fines privativos.

4.ª Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza.

5.ª Sumisión a todas las leyes tributarias del país.

6.ª Obligación de rendir anualmente cuentas al Estado de la inversión de sus bienes en relación con los fines de la Asociación.

Los bienes de las órdenes religiosas podrán ser nacionalizados."[196]

La ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 2 de junio de 1933 vino a agravar más si cabe la tensión existente entre el gobierno y la Iglesia. Los obispos, de forma inmediata, denunciaron los agravios sufridos por esta institución desde la llegada de la República. El Papa Pío XI publicó su encíclica *Dilectissima Nobis* en la que criticaba dicha Ley de manera contundente al considerar que se educaba en un espíritu claramente anticristiano:

"[…] la respuesta del episcopado español no tardaría en producirse mediante una declaración publicada el mismo día, 2 de junio, en que se publicaba en la Gaceta la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas. Y en este caso, además, con el apoyo de una encíclica papal -Dilectissima Nobis-, publicada sólo un día después de la declaración episcopal, en la que Pío XI reprobaba y condenaba dicha ley por el propósito, decía, de "educar a las nuevas generaciones no ya en la indiferencia religiosa, sino con un espíritu abiertamente anticristiano […] secularizando así toda la enseñanza inspirada hasta ahora en la religión y moral cristiana".[197]

El episcopado amenazaba con la excomunión a todos aquellos que promulgaran leyes en contra de la libertad y derechos de la Iglesia. De igual forma, realizaban toda una serie de recomendaciones a los católicos españoles relacionadas con la educación de sus hijos: asistencia a escuelas católicas, prohibición de asistir a las laicas y necesidad de autorización si no hubiese otra posibilidad. Igualmente, en estos casos se debía controlar los contenidos de los libros y los amigos de los niños. En el último punto se alentaba a los padres a ayudar en el mantenimiento económico de los centros y a organizarse para requerir escuelas católicas:

"[…]

a) La asistencia de sus hijos "únicamente a las escuelas católicas".
b) La severa prohibición de asistir a "las escuelas acatólicas, neutras o mixtas... destinadas a los no creyentes", salvo autorización expresa.
c) Cuando, por "determinadas circunstancias", se autorizase la asistencia a una de dichas escuelas, los padres venían obligados a inspeccionar los libros que se ponían "en manos de sus hijos" y "las doctrinas" que se les inculcaban, a procurar a sus hijos una sólida instrucción cristiana estimulándose "la práctica de los deberes religiosos", y a "apartarles del trato y amistad de los compañeros escolares que puedan poner en peligro su fe y costumbres cristianas".

[196] Constitución de la República Española, *Gaceta de Madrid, núm. 344*, 10 de diciembre de 1931, pág. 1580.
[197] Viñao, A. *Op.cit*., pág. 50.

d) Por último, "todos los fieles" debían apoyar moral y materialmente "la fundación y sostenimiento de escuelas católicas". De un modo particular, los padres debían organizarse, "reivindicando su libertad docente", para crear escuelas católicas."[198]

b) El bienio radical-cedista. Noviembre 1933-febrero 1936

Las elecciones de noviembre de 1933 representaron el triunfo de la coalición de los radicales de Lerroux y la Confederación de Derechas Autónomas de Gil Robles que se mantendría en el poder hasta febrero de 1936. El giro a la política llevada a cabo por sus predecesores no se hizo esperar. La mayoría de las propuestas y leyes anteriores fueron derogadas o simplemente incumplidas:

> "En general estos dos años serían, con alguna excepción, años de freno o retroceso en relación con las reformas del bienio precedente, o sea, de contrarreforma. El proceso de sustitución de las órdenes y congregaciones religiosas fue suspendido, se prohibió la coeducación, la Inspección Central de Enseñanza Primaria fue suprimida, así como la inamovilidad de los inspectores, se redujo el presupuesto de las Misiones Pedagógicas, y el fuerte impulso dado a la creación y construcción de escuelas experimentó un claro estancamiento al tiempo que se bloqueaba la dotación de nuevas plazas docentes en el bachillerato."[199]

c) Frente Popular. Febrero 1936-julio 1936

En febrero de 1936, con la victoria en las elecciones del Frente Popular, Domingo Martín regresó al Ministerio de Instrucción Pública. Las ideas pedagógicas llevadas a cabo durante el bienio azañista son, de nuevo, retomadas. Con el alzamiento militar de julio de ese mismo año, apenas cinco meses después de llegar al ministerio, todo intento de mejora educativa quedó supeditado a la contienda civil:

> "El día 19 de ese mes (febrero) se constituye el nuevo Gobierno con un viejo conocido en el Ministerio de Instrucción: Marcelino Domingo. Su política general fue la de reagrupar esfuerzos, retomar los hilos desperdigados desde la primera hora republicana y relanzar la legislación aprobada e incumplida hasta ese instante."[200]

La reposición de la Inspección Central de Enseñanza Primaria, la coeducación, la puesta en práctica del plan de construcción de escuelas, la vuelta de los organismos autonómicos a Cataluña, fueron las principales medidas realizadas durante los meses que duró este gobierno:

> "El triunfo del Frente Popular en febrero de 1936 significó la vuelta de Marcelino Domingo al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, así como a la situación anterior a diciembre de 1933: coeducación, reinstalación de la Inspección

[198] *Ibídem*, pág. 51.
[199] *Ibídem*
[200] Molero Pintado, A. *Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*, "Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración", Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988, pág. 471.

> Central de Enseñanza Primaria, reactivación del plan de creación y construcción de escuelas, inamovilidad de los inspectores, restablecimiento de los órganos educativos autonómicos suprimidos en Cataluña y provisión de las cátedras vacantes de Bachillerato."

Puelles concluye afirmando la dificultad de la República en sus intentos por solucionar los problemas educativos y sociales que acarreaba desde el siglo XIX. Aunque el empeño y la cantidad de recursos fueron amplios el contexto de la sociedad española del momento no supo o no pudo entender el intento de cambio de mentalidad que trajo consigo la II República:

> "A pesar de los esfuerzos desplegados, no fue posible la modernización de la enseñanza. Tampoco el sueño republicano de resolver los viejos problemas decimonónicos, pendientes de solución tantos años."[201]

1.4 Educación y Dictadura

Según Puelles Benítez el franquismo podría ser subdividido en dos periodos: el primero de ellos alcanzaría hasta los años 1955-1957 mientras que el segundo culminaría tras la muerte del dictador. Esta partición se basa principalmente en los cambios económicos surgidos tras veinte años de autarquía:

> "Si toda periodización presenta siempre dificultades para los historiadores, cuando uno se enfrenta a periodos complejos corre el riesgo de simplificación. No obstante, en el caso del franquismo, aunque no siempre coinciden los periodos en que se suele subdividir, hay bastante acuerdo en señalar, al menos, la existencia de dos tramos distintos dotados de personalidad propia, aunque siempre ligados por lo que constituye su sustancia -la dictadura personal-: el primer franquismo, desde 1959 o 1959, fecha ésta en que se produce un cambio en la política económica, y el segundo franquismo desde tales fechas hasta su extinción en 1975. Obviamente, cada uno de estos dos grandes periodos, a su vez, lapsos de tiempo diferentes. En todo caso, manteniéndonos la dictadura indemne en lo que atañe a sus poderes realmente absolutos, el franquismo, por pura supervivencia, tuvo el instinto -y la fuerza- para su adaptación."[202]

Las dos primeras décadas de franquismo se pueden resumir en una íntima relación entre religión y educación. Si bien esta unión persistió hasta el final del régimen, durante estas dos décadas la influencia religiosa, no sólo en el ámbito educativo, fue extraordinaria:

> "Con el telón de fondo del nacionalcatolicismo, puede decirse que las leyes del primer franquismo dejaron una profunda huella en las relaciones entre la religión y la educación, que, con mayor o menor intensidad, permanecieron prácticamente inmutables hasta la desaparición de la dictadura."[203]

[201] Puelles Benítez, M. de. *Op.cit*., pág. 356.
[202] *Ibídem*, págs. 371-372.
[203] *Ibídem*, pág. 376.

Con la instauración de la Dictadura, la Iglesia volvió a gozar de plenos poderes educativos. Su influencia llegó más allá de sus propias instituciones. Toda la enseñanza oficial, pública o privada, se impregnó de la Doctrina Cristiana. El "nacional-catolicismo" se introdujo en todo aquello relacionado con la educación. La Iglesia, como garante del régimen, ocupó de valores religiosos muy conservadores todo lo referente a la vida diaria escolar. Se conminó a aumentar las horas lectivas de la clase de Religión durante el tiempo de Cuaresma, a celebrar de forma especial el mes de María así como la obligatoriedad de recibir los Sacramentos:

> "[…] De esta forma, las grandes coordenadas que enmarcan la "nueva" educación arraigan desde el comienzo de la misma guerra civil, concretándose en dos grandes principios: enseñanza confesional y politización de la educación.
>
> Frente al laicismo escolar de la II República, se implanta en todo el territorio conquistado la enseñanza confesional en el triple sentido ya indicado, si bien dentro de un ambiente triunfalista y retórico llevado hasta el paroxismo, del que participa el episcopado español salvo nobles y exiguas excepciones. Así, las órdenes ministeriales de 21 de septiembre y 9 de diciembre de 1936 disponen la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en las escuelas primarias y el bachillerato; la circular de 1 de marzo de 1937 establece en las escuelas primarias la obligatoriedad de prácticas devotas tales como la intensificación de la enseñanza de la doctrina cristiana en la cuaresma y la recepción de los santos sacramentos por los niños; la circular de 7 del abril de mismo año establece en las escuelas los ejercicios del mes de María que "los alumnos harán con sus alumnos". Obviamente, dentro de esta concepción en que, como veremos de inmediato, los valores religiosos "tradicionales" son el basamento fundamental de los valores políticos nacionalistas y totalitarios, la Iglesia española, en cuanto depositaria de aquellos valores, aparece ya como el árbitro de la educación del Nuevo Estado.
>
> En segundo lugar, la educación se politiza y se impregna de los valores ideológicos cuya vigencia se defiende en el campo de batalla. Se propugna ahora que la educación debe alumbrar al "hombre nuevo" que el régimen político necesita, de acuerdo con una idea nacionalista que monopoliza el patriotismo y que, durante la guerra civil, aspira a ser totalitaria. Como tendremos ocasión de comprobar repetidamente, dentro de esta concepción política la religión se convierte en el *substratum* último de los valores políticos del Nuevo Estado, produciéndose una identificación total entre los valores religiosos integristas y los valores políticos nacionalistas."[204]

Las diferentes leyes educativas giraron sobre los intereses, por un lado, de la Iglesia con un deseo de controlar las conciencias, y por otro, de un sistema político anhelante de una exaltación patriótica en su máxima expresión. Ambos poderes, necesitados uno de otro, se mezclaron de tal forma que, en cuarenta años de dictadura, apenas hubo fisuras:

> "Para la Iglesia católica fue la oportunidad siempre deseada de volver a alcanzar un predominio absoluto en la escuela, tras los escasos años de laicismo republicano y de prioridad de la sociedad civil. Recordando tiempos que parecían

[204] Puelles Benítez, M. de. *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Tecnos, Madrid, 1999, pág. 302.

sepultados en el fondo de la historia, las fuerzas integristas se lanzaron con auténtica voracidad de dominio sobre el conjunto escolar…"[205]

El segundo franquismo estuvo muy vinculado a sectores próximos al Opus Dei. Los llamados "tecnócratas" introdujeron conceptos en la educación ligados a la empresa (eficiencia, productividad, etc.) pero sin romper con la influencia religiosa. Los cambios sociales producidos durante estos años conllevaron la necesidad de una reforma educativa que finalmente se produjo en 1970:

> "En el ámbito de la educación, la reanudación del proceso de modernización al Opus Dei, que eluden, dicen, "hacer política", y que confían en nuevos valores como la eficiencia, la productividad, la libre empresa, el crecimiento económico, el traslado al sector público de las técnicas de la empresa privada, etc. Se dice que, al igual que sucede en Europa, ha llegado la hora de la tecnocracia, el tiempo en que deben gobernar los técnicos.
>
> […] Los tecnócratas del régimen inician una reforma educativa diseñada en el Libro Blanco de 1969 y, un año después, articulado por la ley general de Educación del ministro Villar Palasí, muy ligado al Opus. Era preciso modernizar el vetusto aparato de los años sesenta, apuntalando con diversos parches, e introducir un cambio estructural que permitiera la implantación de un sistema educativo capaz de responder a los retos de una sociedad industrial, muy distinta a la del primer franquismo."[206]

2. La educación musical en la Institución Libre de Enseñanza

Fundada por Francisco Giner de los Ríos en el año 1876, la Institución Libre de Enseñanza basó su ideario en procurar un sistema educativo que imprimiese al niño una huella distinta a la que hasta el momento procuraba la enseñanza oficial y que permitiera, a su vez, cambiar la sociedad española del momento.

Nació gracias a un movimiento integrado por hombres de pensamiento heterogéneo, librepensadores, liberales, católicos, etc. Todos ellos perseguían un objetivo común totalmente al margen de un oficialismo influenciado y controlado por los sectores más tradicionales de la Iglesia católica. Entre otros destacaron figuras como Gamazo, Salmerón, Azcárate, Alonso Martínez, Luzuriaga, Costa, Labra, Cossío y Figuerola.

La Iglesia, que hasta entonces tenía una influencia omnipotente y omnipresente en cuestiones de enseñanza, advirtió en la Institución una alternativa educativa contraria a sus postulados de una escuela, pública y privada, fundamentada en la doctrina cristina. Los ataques que recibió la Institución Libre de Enseñanza fueron continuos por parte de pedagogos y políticos fieles a la política oficial y eclesiástica.

[205] Navarro García, C. *La educación y el Nacional-Catolicismo*, Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, 1993, pág. 65.
[206] *Ibídem*, pág. 382.

Antonio Jiménez-Landi resume de una manera excepcional el origen y las razones de la I.L.E. El sentido de cambio, de transformación de una educación decadente, constituyó la principal causa de su nacimiento:

> "La fundación de la *Institución Libre de Enseñanza* toca dos problemas distintos en su origen y en su planteamiento, pero que responden a corrientes afines.
> El primer problema es el de la reforma de la enseñanza y de la educación en nuestro país, a partir del siglo XVIII. El segundo es el de la transformación filosófica, liberal y democrática de España y ambos problemas confluyen en lo que se llamó la *cuestión universitaria*, de la que nace directamente la *Institución.*"[207]

Las realizaciones e influencia de la Institución fueron de una importancia extraordinaria dentro de aquellos ámbitos relacionados con la formación de la persona. La Asociación para la Instrucción de la Mujer, el Museo Pedagógico Nacional, la Junta de Ampliación de Estudios, el Instituto-Escuela y la Residencia de Estudiantes resaltaron sobre el resto de actuaciones.

2.1 La influencia y el pensamiento estético de Krause

La importancia que la filosofía de Krause (1781-1832) tuvo en España supuso un cambio con respecto al pensamiento escolástico que imperaba. Se convirtió para sus seguidores en algo más que un sistema filosófico y organizó un estilo de vida en cuanto a la manera de entender la propia existencia al tener como principal instrumento a la razón.

Jiménez Landi sintetiza las consecuencias de su introducción en la vida cultural española. La pugna entre dos formas de pensamiento produjo una ruptura de la ideología hegemónica existente hasta entonces:

> "El krausismo actuó, además, como agente catalizador para que reaccionaran, a su lado, las otras personalidades que declaraban creencias heterodoxas, y el choque fue dramático. La posibilidad no ya de un sistema filosófico adverso al escolasticismo de la Iglesia, sino un España regida por directrices y conceptos no católicos, ni tradicionales, produjo el choque terrible, más parecido al de una reforma, como la del siglo XVI, que a una mera pugna de especulaciones filosóficas. Y la nueva escuela hubo de entrar en combate, sucesivamente, con la escolástica, con el llamado neocatolicismo, con el partido moderado y con la dinastía."[208]

Julián Sanz del Río, en sus viajes por Alemania, conoció la filosofía krausista y la introdujo en el pensamiento e ideario de la Institución Libre de Enseñanza. Entre las razones que pueden llevar a explicar como un filósofo menor, discípulo de Schelling y continuador de Kant, llegó a tener tanta importancia dentro de la cultura española está la propia teoría krausista y la mentalidad española. De todas las corrientes filosóficas el

[207] Jiménez-Landi, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*, tomo I, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1996, pág. 17.
[208] *Ibídem*, pág. 40.

krausismo era el que más posibilidades tenía de arraigar en España. Sus teorías encierran un sentido totalmente compatible con la concepción social e ideológica española:

> "Al lado de esas razones, digamos, intrínsecas de la filosofía de Hegel (su elevado índice de sistematización y construcción lógica, sobre todo), que hacían realmente difícil su recepción y arraigo en una España de bajo nivel científico, poco entrenada, a su vez, en la especulación filosófica de Krause con el misticismo que se predica también como rango esencial definitorio de lo "tradicional español", otros elementos más concretos del pensamiento krausista (a los que nos referiremos en detalle en los sucesivos epígrafes del capítulo tercero), irán mostrando la adaptabilidad de este ideario (y la inadaptabilidad, en este sentido, del hegelianismo) a las necesidades intelectuales (y materiales) de esos sectores de la burguesía liberal progresista, en concordancia con el modelo de organización social por ellos propuesto para la España de la época (segunda mitad del pasado siglo). Entre dichos elementos mencionaría aquí únicamente, el relativo, por un lado, a la consideración de la religión en Hegel y Krause y, por otro, el relacionado con la filosofía política de ambos y, más en particular, con su teoría del Estado."[209]

La defensa de la libertad individual así como el repudio a todo poder centralizado y a la violencia, coincidía con la ideología liberal defendida por los integrantes de la I.L.E:

> "La filosofía liberal krausista se orienta -señalará Sanz del Río- bajo el principio de la libertad del pensamiento, de la prensa, de la enseñanza, de asociación, de comercio, de industria; la inviolabilidad personal y de propiedad en suma, la transformación gradual de las instituciones políticas para el desarrollo pacífico y en forma de derecho de todas las instituciones, fuerzas y fines sociales, apreciables por las leyes. Rechaza el privilegio, el monopolio, la arbitrariedad en el poder; condena la violencia, venga de donde quiera, porque -añade- toda reforma sólida y durable debe concertar con el estado contemporáneo social y debe prepararse mediante la educación, instrucción y civilización del pueblo y no por otros medios."[210]

Hay que destacar que el krausismo fue tamizado y ajustado a una sociedad española que buscaba una renovación filosófica y espiritual, pero que, a su vez, no podía olvidar el propio pensamiento religioso español. Los críticos del krausismo achacaban a los seguidores de esta doctrina ser contrarios a la religión. La realidad era muy distinta ya que entre los propios krausistas había católicos que, aunque no comulgaban con la doctrina oficial de la Iglesia, no por ello eran contrarios a la religión. La influencia de las ideas del Evangelio son mostradas por Krause en este sentido. El todo y sus partes son entes recíprocos mediante una relación implícita:

> "un Sistema, según Krause, expresa un todo cuyas partes están y se mantienen encadenadas entre sí, no un conjunto de elementos distintos que coexisten, un agregado fragmentario e incoherente, sino un todo cuyos miembros se penetran y entrelazan íntimamente y se soportan entre sí, y existen el uno en, con y para el otro, y cada uno en, con y para el todo."[211]

[209] Díaz, E. *La filosofía social del krausismo español*, Edicusa, Madrid, 1973, pág. 30.
[210] *Ibídem*, pág. 60.
[211] Posada, A. *Breve Historia del Krausismo Español*, Universidad de Oviedo, 1981, pág. 38.

En cuanto a la cuestión de la Estética y más concretamente a la rama de la Música, Krause detalló este tema en *Sistema de Filosofía*, *Verdades fundamentales* y de forma más concreta en *Historia de la Música*, *Compendium de Estética*, *Teoría de la música* y *Lecciones sobre Estética*.

Sánchez de Andrés resalta la influencia que las ideas krausistas sobre la Música tuvieron en los principales pensadores de la I.L.E. Salvo pequeñas divergencias en la clasificación de la Música dentro de las Artes y el desarrollo del concepto música pura el pensamiento musical de Krause es prácticamente análogo:

> "Los krausistas e institucionistas españoles asumieron y vertieron en sus textos los principios generales de la Estética musical y la Teoría de la Música krausiana, sin desarrollar una versión autónoma aunque, como sucedió en el caso de la Teoría del Arte, se pueden establecer aspectos diferenciales importantes entre algunas partes del pensamiento musical de Krause y su posterior desarrollo en España. En el caso de la Teoría de la Música las diferencias más destacables se refieren a la valoración de la música pura y a la posición que ocupa la música en la categorización de las artes particulares."[212]

La obra más importante y definitiva de Krause es el *Compendium*. En él, desarrolló de forma más sistematizada toda su teoría acerca de la Estética. Su definición giraba sobre lo bello, el arte y la ciencia filosófica:

> "El concepto de la Estética, como la ciencia filosófica de lo bello y del bello arte, se determina, preliminarmente, explicando los conceptos de belleza, arte y ciencia filosófica."[213]

El Arte posee el papel de plasmar la esencia eterna y esta cuenta con la parte objetiva y subjetiva de los objetos representados:

> "Que sea la propiedad de la belleza en qué consista, sólo dentro de la estética puede saberse. Pero, aun sin este conocimiento científico, cabe contemplar, conocer y sentir lo bello, que en su individualidad resplandece por sí mismo y mueve el ánimo del hombre culto...
>
> Arte, en general, es la facultad elevada á habilidad de hacer efectivo algo esencial en el tiempo (formarlo, informarlo), esto es, de producir la aparición en sus límites de su esencia eterna, en unidad, según conceptos finales y según también determinadas leyes, en parte subjetivas (en cuanto dependen de la naturaleza de la actividad), en parte objetivas ó técnicas (en cuanto dependen de la naturaleza del objeto)..."[214]

[212] Sánchez de Andrés, L. "El pensamiento y la actividad musical de Francisco Giner de los Ríos" en Vázquez-Romero, J. M. (coord.). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*, Marcial Pons, Madrid, 2009, págs. 199-200.
[213] Krause, K. C. F. *Compendio de Estética*, Librería de V. Suárez, Madrid, 1883, pág. 1.
[214] *Ibídem*

En *Teoría de la Música* expuso todo su pensamiento sobre esta materia de manera ampliada. Krause, en su definición sobre la Música, otorgaba al sonido un motivo fundamental para el despertar de sentimientos y de la vida humana:

> "Es la Música el bello arte que expresa la belleza interior de la vida del ánimo en el mundo de los sonidos. Y pues que el sonido es esencial manifestación de la vida toda del sentimiento, así de la del cuerpo como de la del espíritu, pudiendo esta vida ser informada poéticamente mediante la libertad del espíritu y por ministerio de la fantasía en la bella vitalidad de los tonos; y pues la vida del ánimo humano se corresponde y concuerda con la de la Naturaleza, asemejándose por esto, en sus límites, a la divina, debe considerarse a la Música, en cuanto comprende la expresión de la vida entera de todos los seres, como un arte verdaderamente humano-divino."[215]

Es innegable la gran influencia del romanticismo en el pensamiento krausista. Subrayar, por una parte, las teorías de Wackenroder que señalaba la Música como el lenguaje primigenio de los sentimientos. Por otra, las ideas de Schelling, del cual Krause fue alumno, que concibió la Música como revelación del Absoluto en el momento de su génesis.

2.2 La aportación de Giner de los Ríos

Mucho se ha escrito y se ha hablado sobre Francisco Giner de los Ríos, sobre su vida y obra, sus teorías educativas y sus intentos por proporcionar al niño, futuro hombre, una mentalidad abierta y renovada a través de la escuela.

Hijo de Francisco Giner de la Fuente, empleado de Hacienda, y Bernarda Ríos nació en Ronda el 10 de octubre de 1839. El oficio del padre ocasionó numerosos cambios de residencia. Giner cursó los cinco años de la enseñanza secundaria en la ciudad de Cádiz y obtuvo el grado de Bachiller en Alicante:

> "Don Francisco Giner de la Fuente era empleado de Hacienda -fue administrador de las minas de Almadén- y estaba sujeto a traslados frecuentes, por lo que el pequeño Francisco hubo de cursar cinco años de la segunda enseñanza en el Colegio de Santo Tomás de Aquino, de Cádiz, adscrito a la Universidad de Sevilla (1848-1852), para continuarla, después, en Alicante, donde recibió el grado de Bachiller en Filosofía (17 de junio de 1852)."[216]

Estudió el preparatorio de Jurisprudencia en Barcelona, pero un nuevo traslado le condujo a Granada donde prosiguió su formación universitaria hasta que finalmente en Granada adquirió, en 1858, el grado de Bachiller en Derecho:

---

[215] Giner de los Rios, F. *Obras Completas, Estudios de Literatura y Arte*, *tomo III*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1919, págs. 79-80.
[216] Jiménez-Landi, A. *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*, *tomo I*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1996, pág. 84.

> "El padre sufre un nuevo traslado a Barcelona (1852), donde Francisco estudia preparatorio de Jurisprudencia e intima con otro estudiante, José María Maranges, al que llega a unirle una amistad fraternal.
>
> […] De Barcelona, Giner marcha a Granada (fines de 1853), para proseguir su carrera en aquella Universidad…
>
> […] El 28 de junio de 1858 obtiene el grado de Bachiller en Derecho, por dicha Universidad de Granada, y realiza la práctica privada que exige la ley, para aspirar a la licenciatura, con el abogado don Antonio Muñoz Bocanegra. Se licencia, en fin, el 26 de junio de 1859, obteniendo la calificación de *aprobado*…"[217]

Durante los años que estudió en Granada residió en el Colegio de Santiago y fue allí donde, gracias al profesor y crítico de arte don José Fernández Giménez, despertó su vocación artística aprendiendo música y pintura:

> "El profesor y crítico de arte don José Fernández Giménez, era Inspector del Colegio. A él debe Francisco su vocación artística, y aprende música y pintura, a la que debió tener afición desde niño."[218]

En 1863 se trasladó a Madrid donde completó sus estudios a la vez que ocupaba un cargo de agregado diplomático auxiliar de la primera Secretaría del Estado y poder así financiar su estancia en la capital.

En 1865 logró el grado de doctor en Derecho Civil y Canónico por la Universidad Central de Madrid. A los pocos días formalizó una solicitud para opositar a la cátedra de Filosofía del Derecho:

> "En 1863, don Francisco abandona Granada para trasladarse a la Corte, completar aquí sus estudios y abrirse camino al amparo de Río Rosas.
>
> Éste debía de ser el pensamiento de la familia, pero no el de Francisco, pues buscó y obtuvo empleo de agregado diplomático auxiliar de la primera Secretaría del Estado para poder sufragar sus gastos y vivir independientemente. Este empleo lo desempeña el joven don Francisco hasta que obtiene una cátedra en la Universidad Central.
>
> […] El 9 de junio de 1865 recibe el grado de doctor en Derecho Civil y Canónico por la Universidad de Madrid, con la calificación de *sobresaliente*, después de cursar Filosofía del Derecho y Derecho Internacional, Legislación comparada e Historia eclesiástica, pertenecientes al Doctorado, y en las que alcanzó también tan elevadas notas."[219]

Tras ganar unas oposiciones entre una terna de aspirantes y ciertas reticencias a ser propuesto por sus ideas krausistas, finalmente, por la Real Orden de 20 de julio de 1867, Francisco Giner de los Ríos es nombrado catedrático de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid:

[217] *Ibídem*, págs. 84-85.
[218] *Ibídem*, pág. 85.
[219] *Ibídem*, págs. 92-93.

> "[…] Tenía que decirle que había obtenido el número uno de la terna correspondiente, pero que no querían darle la cátedra por sus ideas krausistas. […] Y Francisco Giner de los Ríos es catedrático de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid, por Real Orden de 20 de julio de 1867."[220]

El 26 de febrero de 1875 la *Gaceta de Madrid* publicó un Real Decreto y una Circular mediante los cuales se restablecían de nuevo los programas y los libros de texto anteriores a las leyes de 1868. Los catedráticos debían igualmente someter sus programas a la aprobación del Ministerio. La libertad de cátedra se vio amenazada, cualquiera que no siguiese la nueva orden sería expedientado y como en el caso concreto de los catedráticos de la Universidad de Santiago Laureano Calderón y Augusto González, discípulos de Giner, separados de sus cátedras:

> "Con fecha 26 de febrero de 1875, la *Gaceta* publica un Real Decreto y una Circular de Fomento, que llevan la firma del ministro.
>
> Por el primero se restablecen los libros de texto y los programas, ambas cosas con carácter oficial, volviendo, así a la legislación anterior a 1868. El Rector del distrito universitario correspondiente dará el visto bueno a los libros que a la sazón se usen; pero solamente por el curso ya iniciado.
>
> Los catedráticos deberán someter sus programas a la aprobación del Ministerio, por conducto de los Rectores, antes del 30 de abril.
>
> […] La circular dirígese tan sólo a los Rectores de Universidades y afecta a tres puntos: el religioso, el político y el disciplinario. […] Las dos primeras prescripciones son las importantes, porque retrotraen la situación de la Universidad a los últimos años de Isabel II."[221]

Las protestas llegaron a la Universidad de Madrid, acordando los profesores elevar su propia queja a título individual. Giner razona de forma sarcástica la demora de su protesta al incidir en la necesidad de acudir a las Juntas de la Facultad y esperar que la condena fuera unánime por parte del Claustro:

> "Hemos visto antes cómo los catedráticos de la Universidad madrileña, disconformes con el decreto y con la circular de Orovio, habían renunciado a elevar un documento colectivo de protesta a la superioridad, y acordaban que cada profesor hiciese el suyo, si lo creía pertinente.
>
> El 25 de marzo, Jueves Santo, don Francisco Giner firma la protesta, que dirige al Rector, y justifica la tardanza en determinarse a hacerla -un mes casi justo-, en el deber que tenía de asistir a las juntas de Facultad de Derecho, en las cuales se deliberaba sobre el decreto y la circular de Orovio, y en el temor de anticiparse *de usurpar la iniciativa*, -decía- *de tan respetable cuerpo*."[222]

Finalmente, Giner de los Ríos es sancionado y detenido. Como consecuencia de ello se le confinó a la ciudad de Cádiz al mantener firme su postura y no querer retirar su protesta:

[220] *Ibídem*, pág. 96.
[221] *Ibídem*, pág. 288.
[222] *Ibídem*, pág. 303.

> "Según el Imparcial de 1 de abril, Romero Robledo, truchimán político, llamado también el Pollo de Antequera, y entonces ministro de la Gobernación, sostuvo una conferencia con el propio Cánovas y con el Gobernador civil de Madrid, y el resultado fue la detención don Francisco en condiciones inhumanas.
>
> […] Por fin, una vez en Cádiz, fue encerrado en el Castillo de Santa Catalina que era una prisión militar, llena de reclusos, en aquel entonces."[223]

A raíz de estos hechos, surgió la idea de fundar un centro docente de enseñanza superior que agrupase a aquellos profesores afines a las ideas del krausismo que se hallaban confinados y que posteriormente serían suspendidos de sus cátedras. El proyecto de establecer una Universidad en Gibraltar se truncó por motivos económicos. A pesar de las dificultades oficiales, lograron instituir estudios de Derecho en Madrid con la posibilidad de ampliar a los de segunda enseñanza:

> "En resumen: la idea de crear unos estudios libres debió de partir de Giner o de Salmerón; quizás de ambos. Cossío nos dice que el iniciador fue Giner. Don Francisco se ilusionó con la idea de una Universidad como las andaluzas, en Gibraltar, aun cuando hubiera preferido en Madrid. Uña, Salmerón y Azcárate hacen serias objeciones al proyecto, que no está claro, ni por la cuantía ni por el origen de los fondos...
>
> Al final, el proyecto fracasa, porque el Gobierno español consigue que se expulse a la persona que venía patrocinándolo, y, por cierto, con pocas garantías.
>
> Entonces los profesores separados deciden hacer unos estudios de Derecho en la capital, estudios los cuales don Francisco pretende añadir los de Filosofía y Ciencias. Azcárate opina que estos últimos, de momento, no son factibles; pero, en cambio, serían viables los de segunda enseñanza."[224]

El 10 de marzo de 1876 tuvo lugar la fundación de la Institución Libre de Enseñanza. Sus estatutos fueron aprobados por la Junta General de Subscritores el día 31 de mayo y autorizados por Real Orden de 16 de agosto de 1876. En estos se disponía que los estudios abarcaban desde los de cultura general hasta los superiores. En la parte final de los estatutos se pormenorizaba el cuadro de enseñanzas del primer año, impartiéndose la segunda enseñanza, un año preparatorio para Derecho, otro para Medicina así como la Escuela de Derecho y el Doctorado de Derecho:

> "Artículo 16.º La Institución establecerá, según lo permitan las circunstancias y los medios de que se disponga:
> 1.º Estudios de cultura general, o de segunda Enseñanza y Estado;
> 2.º Estudios superiores científicos;
> 3.º Conferencias y cursos breves de carácter, ya científico, ya popular,
> 4.º Concursos, premios, publicación de libros y revistas, etc."[225]

En el marco de asignaturas relativas a la segunda enseñanza no apareció en este primer año referencia alguna a la asignatura de Música o Canto. No por ello, las actividades musicales dejaban de estar presentes en la vida de la Institución.

[223] *Ibídem*, pág. 305.
[224] *Ibídem*, pág. 334.
[225] *Ibídem*, pág. 511.

Las distintas lecciones sobre Estética que Giner impartió a los alumnos de la Institución Libre de Enseñanza y que posteriormente se publicaron en el *Boletín de la Institución* constituyen uno de los mejores ejemplos de su pensamiento sobre el Arte.

A través de estas lecciones ejerció un recorrido por el concepto de Estética, su historia hasta la definición de Hegel, su carácter y legitimidad científica, la relación existente de la Estética con la teoría de la literatura y con la teoría de las artes particulares, y su dependencia con la ciencia del arte:

> "Según todo lo que antecede, los medios de expresión, los procedimientos literarios, pictóricos, musicales, en suma, artísticos, son extraños e indiferentes en sí mismos al fin estético, al cual pueden aplicarse como otros diversos intentos, sin variar el más mínimo su naturaleza. Así, la teoría de cada arte particular, en lo relativo a este problema, el elemento técnico, cae fuera de la Estética como ciencia de la belleza, y no más que de la belleza. Una vez esto proclamado, de aquí a concebir una *Ciencia del Arte*, en todo el amplio sentido de la palabra, sobre el limitado arte *bello*, mediaba corta distancia: la Filosofía novísima la ha recorrido por fortuna."[226]

Sánchez de Andrés resume la concepción musical de Giner de los Ríos y de los krausistas españoles. La Música por sí sola carecía de determinación, mientras que unida a la palabra mediante la poesía incentivaba la emoción en el hombre:

> "En conclusión, el componente racional que prima en el krausismo español conlleva la consideración de la música pura como una expresión artística de inferior categoría. Debido a la propia naturaleza del sonido, le niega su autonomía expresiva, su posibilidad de una individualización del sentimiento y una dimensión racional o intelectual. Colocarla en un puesto elevado en la categorización de las artes conllevaría hacia un sensualismo estético, inadmisible desde el "racionalismo armónico".
>
> Por su parte, la música vocal (el canto) debía su superioridad más que a su contenido conceptual, a su carácter armónico y a su semejanza con el arte de la vida.
>
> Los krausistas españoles consideran que la unión entre música y palabra, además de natural, era necesaria para ambas partes. Así la música superaba su indeterminación… […] Y la poesía podía estimular mejor el sentimiento y la vida interior del hombre."[227]

2.3 La Escuela Primaria y de Párvulos

Años más tarde, gracias a la evaluación de las necesidades educativas existentes, la Institución implantó en primer lugar la Escuela Primaria y posteriormente la Escuela de Párvulos.

La Memoria leída por Hermenegildo Giner ante la Junta de accionistas el 30 de mayo de 1879 supuso el punto de partida para la organización de la Escuela Primaria de la

[226] Giner de los Ríos, F. "Lecciones sobre Estética", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *núm. 33*, Madrid, 1878, pág. 139.
[227] Sánchez de Andrés, L. *Op. cit*., págs. 216-217.

Institución. En este documento se observan las finalidades, métodos y directrices que la Escuela debía perseguir así como un breve resumen de las asignaturas a impartir y del tratamiento que debían tener. La asignatura de Música no aparece en el cuadro de materias pero como posteriormente se observará, su presencia de forma transversal en la vida académica fue constante.

La dirección estuvo en manos de Figuerola, máximo valedor de esta nueva realización, constituyendo el profesorado de la Escuela aquellos que hasta la fecha eran auxiliares o antiguos alumnos de la Institución:

> "De acuerdo con una evidente necesidad con lo anunciado en la Junta de mayo, y por iniciativa de Figuerola, se abre la Escuela primaria en la Institución.
>
> Este acontecimiento implica dos cuestiones indiferibles: elegir sistema y método para educar y enseña a los niños, y nombrar el profesorado más idóneo para tal fin.
>
> La dirección de la Escuela se le dio a Figuerola y serían profesores los que, hasta la víspera, habían asistido a la Institución como auxiliares y como alumnos: eran los educados ya dentro de la casa, los que había asimilado el espíritu de Giner."[228]

El 7 de enero de 1885 se inauguró la Escuela de Párvulos quedando a cargo de dos maestras. En esos momentos, la Institución abandonó su proyecto parauniversitario y dejó en suspenso la matrícula en cursos superiores a la segunda enseñanza. La vida de la Institución estuvo centrada, a partir de entonces, en una escuela de niños dividida en cinco secciones:

> "En la vida interna de la Institución se habían producido algunos acontecimientos señalables: en primer lugar; el adiós al proyecto parauniversitario, y la apertura de la escuela de párvulos, con la cual da comienzo la coeducación…
>
> […] Por de pronto, la Institución suprimió la matrícula en cursos superiores a la segunda enseñanza y el centro queda convertido exclusivamente en una escuela de niños dividida en cinco secciones. La de párvulos empezó a funcionar a partir del 7 de enero de 1885, primer día de curso después de las vacaciones de Navidad, y quedaba al cargo de dos maestras."[229]

Jiménez-Landi explica el tipo y métodos de enseñanza que estos niños recibían, basados en los ya desarrollados en sus anteriores realizaciones. El niño obtenía una educación integral que iba más allá del aula, salía al exterior y entraba en contacto con otras realidades:

> "Los procedimientos aplicados a la nueva sección serían los mismos que la Institución venía desarrollando en las demás: un programa enciclopédico, enseñanza intuitiva, trabajo manual -incluyendo la jardinería-, excursiones; comunicación

[228] Jiménez Landi, A. *Op. cit*., tomo II, pág. 244.
[229] Jiménez Landi, A. *Op. cit.*, tomo III, págs. 62-63.

Universidad de Salamanca

familiar entre profesores y alumnos; combinación entre el trabajo y el juego con los ejercicios corporales en el jardín y aún en el campo."[230]

José Ontañón Arias se encargó de la formación musical y de las actividades musicales en esta primera etapa. Además de las clases de Latín y de Lengua se le encomendaron las clases de canto. Un armonium perteneciente a Fernando de Castro era utilizado para acompañar las melodías populares que se recogían durante las excursiones.

Años más tarde, Eduardo Martínez Torner y Rafael Benedito asumieron las actividades musicales en la vida de la Institución. Torner asumió un papel más destacado en las Misiones Pedagógicas, la Residencia de Estudiantes y dentro de la propia Institución. Benedito, por su parte, se ocupó de las clases de Canto en el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza:

"Con lo que nos dicen las *Conferencias Normales* y lo expuesto en alguna de las *Memorias* leídas por el Secretario de la Sociedad ante los accionistas de la misma, se completa la exposición de los métodos que la Institución Libre llevó a la práctica a lo largo de su existencia, completados con el canto de canciones aprendidas de oído. En sus excursiones por toda España, los maestros institucionistas habían ido recogiendo las canciones de los pueblos por donde pasaban. Estas canciones fueron anotadas por el profesor José Ontañón Arias, quien durante sus cursos de seminarista, había aprendido música y latín, disciplina, esta última, en la que era consumado maestro. En las horas de expansión de las colonias de verano al regreso de las excursiones emprendidas fuera de Madrid, los niños de la *Institución* las cantaban; pero también en el recinto escolar, en la clase de canto del propio profesor Ontañón, quien las acompañaba con un pequeño armonium que había pertenecido a don Fernando de Castro.

La labor así emprendida por los institucionistas fue continuada, con entusiasmo, por los profesores Eduardo M. Torner y Rafael Benedito, y por Federico García Lorca."[231]

2.4 El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza

La creación de la Junta de Ampliación de Estudios mediante el Real Decreto de 11 de enero de 1907 y publicado una semana más tarde en *La Gaceta de Madrid*, consistió en el primer intento de mejora de la cuestión científica en nuestro país. La necesidad de entrar en contacto con las investigaciones y la vida científica en el resto de países de Europa quedaron establecidas de forma primordial en los fines de la Junta.

Para Jiménez-Landi, la relación existente entre la Institución y la Junta es muy estrecha. Muchos de los profesores que impartían clase habían gozado de la posibilidad de ampliar conocimientos en viajes de estudio al extranjero:

"Los fundadores de la Institución Libre fueron los paladines de este movimiento, pero no los iniciadores. Les habían precedido aquellos hombres de

[230] *Ibídem*, pág. 63.
[231] *Ibídem*, págs. 75-76.

Universidad de Salamanca

> mediados de siglo que enviaron al extranjero a algunos de nuestros profesores universitarios, para que importaran a nuestro país los conocimientos científicos y técnicos de los que carecíamos."[232]

Las principales actividades que la Junta llevaba a cabo estaban centradas en tres aspectos fundamentales: las pensiones para estudios en el extranjero, el de los Institutos de Investigación y el de las publicaciones. Subrayamos, por su importancia, la creación, por parte de la Junta, de la Residencia de Estudiantes en 1910, la Residencia de Señoritas en 1915 y el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza en 1918.

La educación del Instituto-Escuela comprendía estudios desde la escuela de párvulos hasta los estudios previos para acceder a la Universidad. Otro de los aspectos que desarrollaba el Instituto-Escuela era el de la formación de los futuros profesores al colaborar con los catedráticos en la impartición de clases y mejorar su formación teórica:

> "El Instituto-Escuela abarca desde la escuela de párvulos hasta la Universidad; es decir, recibe alumnos desde la edad de cinco años y los retiene, por lo menos, hasta los diez y siete, edad mínima en que se puede otorgar el título de Bachiller.
>
> […] Contribuye el Instituto a la formación del futuro profesorado, admitiendo aspirantes que comparten con los catedráticos la función docente y completan al mismo tiempo su preparación teórica."[233]

Los métodos que el Instituto-Escuela utilizaba estaban muy en la línea de los llevados a cabo en la Institución: inexistencia de premios y castigos, carencia de notas y puestos de honor, no comparaba a unos niños con otros y el rendimiento se medía de forma individual evaluando el esfuerzo propio de acuerdo con las posibilidades de cada niño:

> "Tampoco usa el Instituto-Escuela estímulos de emulación en forma de premios, castigos, notas, puestos de honor u otros intereses ajenos a las materias mismas enseñadas. Trata de evitar que los alumnos mejores se crean dispensados de mayor esfuerzo y los menos dotados se desalienten. No compara a unos niños con otros; compara la obra que cada uno hace con la que él mismo podría hacer intensificando su esfuerzo o mejorando su método de trabajo."[234]

El plan de estudios contenía las mismas asignaturas que se impartían en el resto de centros docentes ampliando el tiempo de música, trabajos manuales y juegos organizados:

> "Aunque la mayor parte de las enseñanzas se destinan a la preparación para ingresar en la Universidades y Escuelas Superiores, hay algunas extrañas á esa finalidad. Así, los trabajos manuales, la música y los juegos organizados ocupan una considerable proporción del horario."[235]

---

[232] Jiménez-Landi, A. *Op. cit*., tomo IV, pág. 26.
[233] *Un ensayo pedagógico: el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid: organización, métodos, resultados*, Junta de Ampliación de Estudios, Madrid, 1925, pág. VIII.
[234] *Ibídem*, págs. IX-X.
[235] *Ibídem*, pág. XII.

El Reglamento del Instituto-Escuela distribuía el plan de estudios y ejercicios de forma minuciosa. En él se marcaban las distintas secciones, los grados, así como las asignaturas y su distribución temporal.

La enseñanza constaba de tres cursos de carácter preparatorio para niños de ocho a diez años y seis más de específicos de formación secundaria para alumnos de once a dieciséis años:

> "1.º Las enseñanzas del Instituto-Escuela establecido por Real decreto de 10 de mayo último se distribuirán en nueve grados, de los cuales los seis últimos corresponderán a los estudios de segunda enseñanza, y los tres primeros a la Sección preparatoria. Se abrirá el Instituto-Escuela el primer año con los tres grados de la Sección preparatoria y el primero de la Sección secundaria, en el cual se aumentará sucesivamente cada año un nuevo grado.
>
> 2.º La Sección preparatoria está destinada a alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los diez años cumplidos. Podrán ser admitidos o permanecer en ella alumnos de otras edades en consideración a su precocidad o a su retraso, siempre que la Junta de Profesores considere que la diferencia de edad no sea obstáculo para la enseñanza y la educación comunes.
>
> 3.º En los Grados de la Sección secundaria, las edades de admisión de los alumnos serán de once años a dieciséis cumplidos..."[236]

Entre las enseñanzas se incluían dos horas semanales de Música y Canto durante los tres años de preparatorio y los cuatro primeros de la segunda enseñanza:

> "4º. Las enseñanzas, ejercicios y prácticas de la Sección preparatoria y el tiempo destinado a cada una serán para cada uno de los tres grados:
> Religión, tres horas semanales, para todos los alumnos que no sean exceptuados con arreglo al Real decreto de 25 de abril de 1913.
> Lengua castellana, que incluye lectura, escritura, gramática, ejercicios de composición y narraciones literarias, diez horas semanales.
> Geografía, dos horas semanales.
> Narraciones históricas, dos horas semanales.
> Cálculo y Nociones de Aritmética y Geometría, cinco horas semanales.
> Elementos de Ciencias de la Naturaleza, dos horas semanales.
> Lengua francesa, tres horas semanales.
> Caligrafía, Dibujo y trabajos manuales, ocho horas semanales.
> Música y canto, dos horas semanales.
> Juegos, seis horas semanales.
> Excursiones y visitas a Museos y lugares de interés, tres horas semanales.
> Tiempo de estudio, potestativo en la Escuela, dos horas semanales o cinco para los alumnos exceptuados de la enseñanza de la Religión.

[236] *Ibídem*, pág. 11.

Universidad de Salamanca

5º. Las enseñanzas, ejercicios y prácticas de la Sección secundaria serán:

Primer grado

[...] Música y canto, dos horas semanales.

Segundo grado

[...] Música y canto, dos horas semanales.

Tercer grado

[...] Música y canto, dos horas semanales.

Cuarto grado

[...] Música y canto, dos horas semanales."[237]

En los dos últimos grados, de los seis que comprendían los estudios de segunda enseñanza, la asignatura de Música y Canto no se integraba dentro del programa de estudios. Aun así, en el artículo 23 se exponían los fines y objetivos generales que había de procurar la asignatura de Música:

> "La Música y el Canto tratarán de educar la voz y el oído, formar el gusto y familiarizar con las canciones populares nacionales."[238]

2.5 Rafael Benedito

Rafael Benedito Vives (Valencia, 1885-Madrid, 1963) forma parte destacada de un grupo de músicos cuya labor se centró en desarrollar una pedagogía musical que facilitase su aprendizaje en nuestro país. Además de ser encargado de la enseñanza de la asignatura de Música y Canto en los años de mayor desarrollo de la Institución fue un notable compositor y director de orquesta.

Realizó sus primeros estudios musicales en el Conservatorio de Valencia ingresando en 1904 en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. Una vez finalizados sus estudios viajó a Alemania donde se especializó en dirección de coro y orquesta. Entre sus principales logros profesionales se halla la creación de la orquesta de Amigos de la Música, formada por músicos aficionados, la institución de los conciertos matinales con la orquesta que tomó su nombre y la creación de la Masa Coral de Madrid, primer orfeón de voces mixtas de la capital:

[237] *Ibídem*, págs. 11-14.
[238] *Ibídem*, pág. 20.

> "Comenzó sus estudios musicales en el Conservatorio de Valencia con Amancio Amorós y Pedro Sosa. En 1904 ingresó en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, estudiando solfeo, armonía, composición, piano y violonchelo. […] Viajó después a Alemania para especializarse en la dirección de coros y orquesta. Convencido del valor pedagógico y cultural de la música, dedicó desde muy joven sus esfuerzos a hacerla llegar al pueblo, formando pequeñas colectividades corales en escuelas privadas y entre el personal de algunas empresas industriales, así como una orquesta de alumnos del conservatorio para suplir la falta de una clase de conjunto instrumental que por entonces no existía. En 1915 creó la orquesta amigos de la Música, compuesta por 65 ejecutantes aficionados pertenecientes a todas las clases sociales, con la que celebró varios conciertos en el conservatorio y en el Ateneo de Madrid. […] Otra iniciativa del maestro Benedito fue la creación en 1919 de la Masa Coral de Madrid, el primer orfeón a voces mixtas que ha habido en la capital de España."[239]

Dentro del ámbito de la pedagogía musical destaca su estancia becada por el Ministerio de Instrucción Pública durante el curso 1921-22 en Francia y Alemania. En 1925 fue nombrado inspector general de Enseñanza de Música del Ayuntamiento de Madrid. Impartió clases, además de en el Instituto-Escuela, en los colegios de San Isidoro y San Ildefonso y en el reformatorio Príncipe de Asturias. Asimismo, obtuvo una plaza de profesor de Música y director de coros de la Universidad Central de Madrid. Ofreció numerosos conciertos con distintas masas corales y orquestas, conferencias y cursos. Escribió diversos libros y artículos relacionados con la pedagogía musical sustituyendo en 1914 a Bacarisse como redactor jefe de *La Lira Española.* Entre los innumerables premios que obtuvo destacan la Cruz de Alfonso X el Sabio y la Cruz de Isabel la Católica:

> "Por su práctica de la pedagogía musical, fue requerido por la Junta de Ampliación de Estudios para dirigir las enseñanzas de música y canto en distintos centros docentes de Madrid. En 1921-22 fue pensionado por el Ministerio de Instrucción Pública para estudiar pedagogía musical y organización de orquestas y agrupaciones corales en Francia y Alemania. […] Desde 1925 desempeñó el cargo de inspector general de Enseñanza de Música del Ayuntamiento de Madrid. […] Autor de numerosos artículos en diarios y revistas dedicados a la iniciación, al conocimiento y comprensión de la música, fue redactor jefe de Lira Española en 1914, sustituyendo a Bacarisse… […] En 1944 el ministro de Educación Nacional le concedió la Cruz de Alfonso X el Sabio. Por su ingente labor mereció otras importantes condecoraciones, como la de Isabel la Católica y la Medalla de Madrid, y fue objeto de reiterados homenajes."[240]

El papel jugado por Benedito como profesor de Música en el Instituto-Escuela es fundamental para entender la importancia que esta disciplina adquirió en la formación de los institucionistas. Junto a Torner recuperó numerosas canciones populares españolas que posteriormente eran interpretadas por los alumnos:

[239] Martínez del Fresno, B. "Benedito, Rafael", *Diccionario de la Música Valenciana*, vol. I, Iberautor Promociones Culturales, Madrid, 2006, pág. 119.
[240] *Ibídem*, págs. 119-120.

Universidad de Salamanca

> "Durante muchos años Rafael Benedito se encargó de enseñar la canción popular española a varias generaciones de estudiantes del Instituto-Escuela, cuando había fracasado la "universidad libre" y la labor de la Institución Libre de Enseñanza se centró en la enseñanza primaria y en la media, haciendo del Instituto-Escuela el más moderno centro pedagógico de sus tiempo."[241]

El propio Benedito explica tanto el plan que se seguía como la organización de los distintos objetivos a conseguir. La enseñanza de solfeo era considerada como elemento esencial para la posterior adquisición de otros conceptos. Aun así, aclara que se trata de una iniciación al lenguaje musical sin mayores aspiraciones. Una de las principales novedades consistió en la ampliación a otros contenidos musicales más allá del canto. La interpretación de canciones, constituía la principal forma de enseñanza musical en las escuelas primarias ignorándose cuestiones como las audiciones y conciertos. Benedito, consciente de la importancia de estas materias en la formación musical, introdujo estas actividades con el fin de procurar una educación musical básica en todos sus aspectos. De esta forma, mediante la preparación previa y asistencia a conciertos los alumnos podían conocer diferentes estilos y épocas de la Historia de la Música:

> "Desde el curso 1921-1922 se viene desarrollando un plan pedagógico-musical adaptado al carácter educador o de educación complementaria, único que puede tener la música en un Instituto, y en consonancia con las corrientes modernas de la pedagogía, que asiste con notorio afán al cultivo y desarrollo de la sensibilidad, a la educación espiritual, tanto como a la instrucción y desarrollo de la inteligencia, buscando en los escolares un equilibrio entre materia y espíritu, tan necesario y tan beneficioso para ellos mismos y para la sociedad.
>
> A grandes rasgos, este plan consiste en lo siguiente: enseñanzas del solfeo (teoría y práctica) por medio de explicaciones y ejercicios al alcance de la comprensión de los niños, según la edad y grado a que pertenecen. Comprende estas enseñanzas: Ritmo, Entonación y Medida; Compases, Intervalos, Lectura a primera vista a una o más voces; Análisis y escritura al dictado; Educación del oído y del sentido rítmico, y cuanto constituye una iniciación y una práctica, no excesivamente extensa pero sí intensa y, sobre todo, amena, de la indispensable técnica musical que sirva de base sólida sobre la que pueda cimentarse y ampliarse la futura afición o vocación del escolar por la música.
>
> Elementos de canto e impostación de voz con objeto de que los órganos de la fonación adquieran saludable y natural desarrollo.
>
> Cantos colectivos, por pequeños grupos y en grandes conjuntos, medio pedagógico de gran eficacia para fomentar, gustosamente, la disciplina, aminorar el individualismo sin perder la personalidad propia y despertar el espíritu de sociabilidad, al mismo tiempo que la emoción estética y el sentimiento de la belleza. Estos ejercicios están constituidos por:
>
> Cantos populares españoles con previa explicación clara y comprensible, de las características de cada región (tipo, paisaje, clima, etc.), especificando el sentido artístico y emocional de cada uno de los cantos.
>
> Folklore universal -elegido entre lo más determinativo de cada raza y país- como comparación con el propio y también como ampliación de horizontes estéticos.

[241] *Ibídem*, pág. 119.

Universidad de Salamanca

> Canciones escogidas entre las de la literatura musical de todos los tiempos, escuelas y países, poniendo a los escolares en contacto espiritual con los grandes autores y explicándoles su significado y plano que ocupan en la historia de la música.
>
> Práctica de la polifonía y explicación de su concepto desde los puntos de vista artístico y social, ejercitándolos en los cantos corales a distintas voces según su capacidad y conocimientos.
>
> Con algún grupo de la sección primaria del Instituto-Escuela se vienen haciendo ensayos de "Rítmica" en los que los resultados son altamente halagüeños y de positiva eficacia, deseando el profesor que la organización de la Casa permita implantar u metodizar estas enseñanzas en toda la sección primaria, desde las clases de párvulos, pues con ello, dada la edad temprana de los niños, propicia a toda iniciación y especialmente a las de carácter artístico, al llegar éstos al Bachillerato tendrían la preparación que les permitiría hacer más amplios sus conocimientos y más completa su educación estético-musical con mayor facilidad y menor esfuerzo.
>
> Conjuntamente con las prácticas apuntadas se dan a los escolares del Instituto-Escuela conferencias y pequeños conciertos, proyecciones, relatos de historias relacionadas con la música y cuanto pueda ser objeto de su mejor educación musical, asistiendo con el profesor a algunos conciertos de importancia, con explicaciones previas y posteriores de éstos, sobre la significación de las obras escuchadas.
>
> El principal objetivo que nos proponemos con las enseñanzas de música es el de sensibilizar a los muchachos procurándoles elementos estéticos y emocionales que enriquezcan su vida interior; pero no se descuida la parte de actuación colectiva formando conjuntos, pues con ella se estimulan el gusto y el deseo de la prosecución de los trabajos."[242]

Rogelio Villar González además de impartir clase como catedrático de Música de Cámara del Conservatorio de Madrid fue profesor del Instituto-Escuela. Villar constituye una de las figuras más importantes en el ámbito de la cultura musical de principios de siglo. Entre sus múltiples facetas sobresalen la de compositor, escritor, crítico y pedagogo. En 1912 fundó la Universidad Popular donde impartió ochenta y siete lecciones de Historia de la Música recopiladas en un libro titulado *La Música en las Escuelas.* Posteriormente, en 1929 inició y dirigió la revista *Ritmo* aun vigente en nuestros días:

> "León, 13-XI-1875; Madrid, 4-XI-1937. Compositor, crítico, folclorista, publicista y docente. Fue un protagonista en el renacimiento musical, al que aportó, según Henri Collet "una nota curiosa y bastante personal". […] A partir de 1915 dirigió junto a Salazar la *Revista Musical Hispanoamericana* y desde 1929 la revista musical ilustrada *Ritmo*, fundada ese mismo año por Fernando Rodríguez del Río. […] Una parte de su obra musicográfica es teórica; otra polémica y periodística, y una tercera de orientación pedagógica (La música en las escuelas, Programa para la asignatura de de música de cámara)."[243]

Desde el curso 1920-21, Rafael Benedito y Edgar Agostini se encargaron de la asignatura de Música y Solfeo en sustitución de Rogelio Villar que hasta entonces había impartido esta materia.

---

[242] *El Instituto-Escuela*. *Op.cit*., págs. 367-369.

[243] Franco, E. "Villar, Rogelio", *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. 10, Casares Rodicio, E. (coord.), Sociedad General de Autores, Madrid, 1999-2002, págs. 934 y 937.

Benedito realizó una extensa labor durante los años que permaneció en el Instituto-Escuela. Viajó a Alemania para observar y profundizar en el conocimiento de los métodos que se llevaban a cabo en la enseñanza de la Música. Todo este trabajo no pasó por alto en las distintas memorias del Instituto-Escuela, como es el caso de la realizada en los años 1924-1925, donde se reafirma la importancia de la Música en el Instituto:

> "En su conjunto, la música, sigue siendo uno de los más importantes medios de educación en el Instituto-Escuela."[244]

Entre las publicaciones de Benedito se encuentra un manual titulado *Música* que contiene el temario desarrollado de los contenidos de música para las oposiciones al Magisterio Nacional. En cinco temas expone toda una explicación de los principales elementos del lenguaje musical donde incluyó, en dos de los temas, explicaciones pedagógicas acerca del canto escolar y sistemas de enseñanza del canto en la escuela:

> "El objeto del canto en la Escuela ha de ser el de embellecer, haciéndolo agradable, el ambiente, contrarrestando la aridez del trabajo. Todo canto escolar que tenga el carácter de tal trabajo, es decir, que represente y exteriorice ideas estrictamente docentes o didácticas; que sea una lección propiamente dicha, resultará contraproducente para obtener los resultados que se buscan con la educación musical. Es en el fondo, en la esencia de estos cantos, donde ha de residir el verdadero valor educativo de los mismos, pero nunca en la forma externa, porque entonces son intuitivamente repelidos o poco gustados por el niño, cuya aguda perspicacia descubre en ellos la idea de un trabajo, de un deber más a cumplir."[245]

En el tema dedicado a los sistemas de aprendizaje ofrece una serie de normas para aprender una canción. Estas pautas garantizaban, desde su propia experiencia práctica, un aprendizaje sencillo y eficaz de las canciones. En primer lugar se debía atender al aspecto literario de la canción: el maestro recitaba la letra, la copiaban de la pizarra o mediante un dictado y una vez aprendida se debía tener en cuenta si el niño comprendía el texto para posteriormente, el maestro, ofrecer su propia interpretación. En segundo lugar el profesor recitaba el ritmo y melodía de la canción, y una vez asimilada por los alumnos se incorporaba la melodía, que era aprendida sin mayor dificultad:

> "[…] bien elegida una canción, el maestro debe, ante todo, recitar, con buena entonación, pero siempre con naturalidad, sin énfasis ni engolamiento, la poesía repetidas veces, con objeto de que los niños adquieran un completo dominio de ella, lo que se conseguirá haciéndosela repetir a alguno de ellos por fragmentos primero, y en su totalidad, más tarde. Cuando el grupo de niños conozca bien la poesía, se escribirá ésta en el encerado, y aún será mejor que cada niño la vaya copiando al dictado… […] Bien conocidas las palabras de cada canción, el maestro preguntará a los niños el sentido de eta poesía, aprobando todas aquellas explicaciones que demuestren una comprensión… […] Antes de conocer ni una sola nota de la melodía,

[244] Palacios Bañuelos, L. *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Ministerio Educación y Ciencia, Madrid, 1988.
[245] Benedito, R. *Música*, Ed. Reus, Madrid, 1925, pág. 6.

> el maestro recitará la poesía siguiendo el ritmo y la melodía de la canción, pero sin entonación melódica…[…] Esto debe repetirse hasta que la poesía esté estrictamente medida. […] Como los niños dominan la medida y el ritmo, la melodía será aprendida con extrema facilidad…"[246]

Con respecto a la gimnasia rítmica se mostró sumamente cauto. Admitió los juegos musicales para los niños más pequeños pero advirtió de sus inconvenientes a la hora de llevarlos a cabo con alumnos de más edad por la posibilidad de impedir, con ciertos movimientos, la correcta emisión de la voz. Sería arriesgado extraer la conclusión de que Benedito se hallaba en contra de la gimnasia rítmica pero, a pesar de que en otros escritos apoyó y enalteció la labor desarrollada a cabo por Llongueres, este aspecto del sistema dalcroziano no obtuvo su máxima consideración:

> "El canto unido a la gimnasia ha de tener ciertas condiciones muy especiales para que no dañe a los niños. Si el adolescente hace movimientos corporales de cierta violencia y continuidad, simultaneándolos con los que los órganos respiratorios y de la fonación están obligados a hacer para cantar, resulta que el organismo se excede a sus funciones racionalmente naturales y puede, a la larga, dañarse. Ténganse muy en cuenta estas observaciones con objeto de beneficiar al niño moral y físicamente; enséñensele tan solo aquellos "juegos infantiles" en los que los movimientos respiratorios y corporales respondan a un ritmo fácil que sirva de nexo a la entonación de la melodía y a las palabras, todo ello regulado por la expresión artística, es decir, por el sentimiento íntimamente personal que cada uno de los niños ha de poner. Nada más antipedagógico que obligar a que cada uno de los niños de un grupo haga los movimientos expresivos del cuerpo o los gestos faciales de una manera uniforme y con exactitud mecánica.
>
> [...] Para ser más claros diremos que en los juegos musicales así como debe buscarse a toda costa la bella unidad rítmica ha de huirse de la simetría mecánica, más propia del cuartel o del escenario de opereta banal que de la escuela donde deben formarse personalidades y no accesorios inconscientes de una máquina para producir efectos espectaculares de relumbrón.
>
> Los ejercicios estrictamente gimnásticos suelen adolecer en la escuela de este mismo defecto de simetría mecánica. No cabe duda que para los espectadores o iniciados en el hondo sentido de la pedagogía y del arte, un grupo de niños con uniformada indumentaria realizando movimientos paralelos al compás de la música machacona e insulsa, constituirá un espectáculo sorprendente y maravilloso, pero es evidente también que para producir estos efectos han de aherrojarse las fuerzas interiores, las que forman el carácter propio de cada niño, violentándolas y anulándolas poco a poco. El maestro debe fomentar en los niños una gustosa disciplina, pero nunca someterles a una uniformidad nociva. Todas las prácticas escolares y muy especialmente las de carácter artístico en la escuela, deben responder a este lema: Variedad, autonomía, personalidad propia, dentro de una unidad y un ritmo generales."[247]

[246] *Ibídem*, pág. 39.
[247] *Ibídem*, págs. 44-45.

Universidad de Salamanca

Tras *Música* publicó *Como se enseña el Canto y la Música*. Este libro, de apenas cincuenta páginas, contiene todo el pensamiento teórico sobre la educación musical de Rafael Benedito.

A pesar de que su título es muy genérico, la casi totalidad del libro desarrolla el epígrafe La Música en la Escuela. El capítulo analiza de forma profusa las condiciones del maestro y del alumno, la iniciación al canto y el repertorio de cantos para niños. En el segundo de los apartados, Elementos de la Técnica Musical, profundiza aspectos de la teoría musical y sus partes.

Dado que su publicación anterior trataba de los elementos del lenguaje musical, insistiremos más en la primera de las dos secciones.

Benedito realizó una breve introducción que refleja el problema de los maestros a la hora de impartir canto en las escuelas primarias de su tiempo. Aunque la intención de la mayoría de ellos era la de fijar esta materia en sus aulas, su desconocimiento les llevaba a obviarla o lo que es incluso peor, a impartirla de forma negativa. Su intención era la de asesorar a los maestros con el propósito de mejorar la educación musical en las escuelas:

> "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.
>
> [...] Los maestros que no han recibido educación musical ninguna, y aun más, o tanto por lo menos, los que la han recibido insuficiente o defectuosa, sienten terror en sus respectivas escuelas, pues suponen que para ello necesitan un estudio profundo sobre la música, que no tendrían tiempo de hacer, ni acaso las facultades específicas que para ello son necesarias.
>
> [...] Tal es el objeto de esta publicación, en la cual procuramos dar con la mayor claridad y concisión ideas, normas, ejemplos, citas, orientaciones y cuanto sea necesario para una buena práctica de la música en las escuelas, todo ello resultado de una experiencia de muchos años."[248]

El primero de los apartados de esta sección reflexiona acerca de las condiciones que el maestro de música ha de poseer: cultura musical y condiciones personales.

En relación a la cultura musical sugería que el propio maestro se cultivase en esta disciplina mediante la audición de obras, lectura de libros y el conocimiento de los elementos fundamentales de la materia:

> "Ahora bien, para adquirir un gusto musical y poder practica la música, bien para deleite propio, o bien para enseñar sus nociones -que es el caso de los maestros-, bueno es que se posea una predisposición natural; pero de no existir esta, puede

[248] Benedito, R. *Cómo se enseña el canto y la Música*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1927, págs. 5-6.

> adquirirse por medio de la costumbre y de la práctica, un hábito que, en cierto modo, logra suplirla.
>
> Adquirida la costumbre de oír buena música y los conocimientos fundamentales de su técnica, puede, con relativa facilidad, un maestro llegar a imponerse de tal manera que la enseñe eficazmente. Ahora bien, es absolutamente necesario que, conjuntamente con esto, el maestro se procure paulatinamente una cultura musical, familiarizándose con la historia de la música y leyendo algún tratado de estética musical, libros que, si al principio han de ser sencillos y sintéticos, poco a poco pueden ser sustituidos por otros más amplios y más detallados, según vaya excitándose la curiosidad y el interés del lector."[249]

Las condiciones personales del profesor es la segunda de las cuestiones que examinó como condición necesaria para una correcta formación. En este caso, era consciente de que existen profesores con cierta condición natural hacia la música mientras que otros se procuraban de forma autodidacta ciertos conocimientos técnicos:

> "Para que las enseñanzas del canto obtengan el verdadero resultado, o sea el de aficionar hondamente al niño a cantar, y aun más, a sentir una imperiosa necesidad de hacerlo porque en ello encuentre un verdadero deleite, es necesario que el maestro se preocupe de desenvolver sus cualidades artísticas, si de ellas fue dotado por la naturaleza, o, en caso contrario, procure por medio de una cultura, adquirir conocimientos que los sustituyan y puedan servirle tanto a él como a aquellos cuya educación les está encomendada."[250]

Al margen de estas dos premisas, el maestro tenía que ser consciente de que además de enseñar música era un educador y su labor se extendía más allá de la mera transmisión del conocimiento musical. Una de las principales observaciones que Benedito realizó en sus escritos giraba en torno a las actuaciones públicas. Tanto en este libro como en *Música* hay una exhortación a que el niño disfrute de manera individual en el canto colectivo. Se puede entender que sin mencionar de forma clara ciertas prácticas, hay una crítica velada a los conciertos donde los cantos son secundarios buscando más el lucimiento de cara al auditorio:

> "El maestro, además de este título, ha de ostentar el de educador consciente, y está obligado a hacer comprender a los niños que en las prácticas del canto, antes de nada, han de hallar un placer íntimo, un goce espiritual intenso, dejando en término secundario, aunque sin quitarle la importancia que tiene, el afecto y el goce que al cantar produzca en los demás."[251]

El segundo de los apartados de La Música en la Escuela, distingue las condiciones del alumno. Como parte previa al inicio del canto consideraba necesario explorar el oído y el sentido rítmico. Para observar cualquier tipo de disfunción era conveniente realizar, cuando los niños se hallaban en la clase de párvulos, ejercicios rítmicos de tipo marchas colectivas donde se trabajase los conceptos de pulso y acento. En su opinión, a pesar de

[249] *Ibídem*, pág. 7.
[250] *Ibídem*, pág. 8.
[251] *Ibídem*, pág. 9.

existir niños con diferentes problemas a través de la práctica de ciertos ejercicios y actividades, se podían corregir sus deficiencias:

> "Tanto en la exploración del oído como en la del ritmo, la práctica me ha enseñado a observar fenómenos especiales que debo enumerar:
>
> a) Algunos niños, por la rigidez de sus músculos, por el azoramiento, por cortedad de carácter, etc. no responden ni a la entonación ni al ritmo, ya que no aciertan ni a imitar con la voz las notas propuestas, ni a seguir el pulso naturalmente.
> b) Otros entonan, pero no ritman, o viceversa.
> c) Otros llevan bien el ritmo lento y no el rápido, o al contrario.
> d) Otros imitan bien las notas graves y las agudas, o viceversa.
>
> [...] Yo he observado infinidad de casos de niños que en un principio me dieron la sensación de ser absolutamente negados, y de los que después he conseguido resultados magníficos, tanto en el orden rítmico como en el auditivos, usando con ellos procedimientos que sería imposible enumerar por su complejidad, y que siempre han respondido a las necesidades individuales y del momento."[252]

La voz del niño es el segundo de los factores que el maestro ha de tener en cuenta. Benedito indicaba que los niños no gritasen al cantar, que procurasen cierta expresividad artística, que realizasen vocalizaciones al inicio de la clase junto con ejercicios de respiración y sobre todo, que se tuviese en cuenta el posible cambio de voz, *muda*, del niño para no producir esfuerzos y daños innecesarios.

Una de las materias más interesantes desde el punto de vista pedagógico es titulada como Iniciación al Canto. Si bien en *Música* hemos advertido el método que Benedito empleaba al enseñar una canción, en esta sección complementa y amplía más su propia metodología.

Para explicar los pasos a seguir en la presentación de una canción tomó como ejemplo *Los gnomos de la montaña* de Jacques Alcorce traducido al castellano por Llongueres. Benedito juzgaba mucho más conveniente ir paso a paso que aprender al mismo tiempo la letra, el ritmo y la música. Su sistema de enseñanza podría ser resumido en la siguiente secuencia:

- Leer la poesía explicando las palabras que los niños no conozcan.
- Los niños aprenden de memoria la letra con el ritmo de la canción.
- Procurar la expresividad de la poesía.
- Introducir la melodía.

La Música en la Escuela, para concluir, repasa el repertorio de canciones más adecuado para utilizar en la clase de Música. Benedito criticó la escasez de libros adecuados para los niños debido a que los pocos existentes carecían de sentido pedagógico.

[252] *Ibídem*, pág. 12.

El estudio del canto patriótico y colectivo y la referencia a las agrupaciones corales e instrumentales de Cataluña, País Vasco y Valencia como principales ejemplos de buen hacer constituyen la parte final de este apartado.

Para concluir, subrayó la importancia que para el niño tiene sentirse parte de un pequeño coro y obtener el respaldo y aceptación de su localidad:

> "Aprendidos diversos cantos que formen un repertorio más o menos extenso, es conveniente y hasta necesario organizar el orfeón infantil y con el celebrar fiestas, ya en la escuela, haciendo que las presencien las familias de los escolares, ya fuera de ellas en actos públicos; en una palabra, que el orfeón escolar sea considerado como algo propio e importante en la localidad, con lo cual los niños sentirán el estímulo gustoso del trabajo."[253]

La segunda parte de *Cómo se enseña el canto y la música* titulada "Elementos de Técnica Musical" supone una presentación de los principales elementos y conceptos teóricos del lenguaje musical.

La importancia del papel de Benedito radica en su interés y preocupación por la educación musical, pero sobre todo por su trabajo como profesor en el Instituto-Escuela y creador, con Llongueres, de un repertorio musical escolar extraordinario. La metodología empleada y defendida por él no supuso una gran innovación con respecto a otros métodos. Benedito, con Llongueres y Borguñó, se erigió como uno de los mayores impulsores de la educación musical escolar de las décadas centrales del siglo XX.

En 1983, M.C. Nogués junto con una serie de antiguos alumnos y alumnas del Instituto-Escuela publicaron una recopilación de las canciones que se interpretaban durante las clases del profesor Benedito.

La nota previa ofrece un resumen de lo que las clases de canto suponían y del trabajo realizado para la conservación y desarrollo de las canciones populares. El agradecimiento a la Institución y a los distintos profesores de Música muestran la inmensa labor que maestros como Ontañón Arias, Ontañón y Valiente y Benedito desarrollaron a favor de la educación musical dentro de la Institución y sus realizaciones. Los alumnos que pasaron por sus manos reconocen el alto valor pedagógico de las canciones tradicionales de las diferentes regiones de España como base de la educación musical:

> "La Institución Libre de Enseñanza prestó gran atención, desde sus comienzos, al conocimiento y divulgación del arte popular genuino-música, artesanía-, incluyendo estas materias entre sus enseñanzas.
>
> Ya a finales del siglo pasado los alumnos de la Institución cantaban muchas de estas canciones, que habían sido recogidas por José Ontañón Arias y transmitidas a nosotros y dirigidas por José Ontañón y Valiente. Ambos comprendieron el valor pedagógico de la canción y debemos agradecerles su afán por incorporarla y difundirla. Recordemos, también, a María y Pepita Quiroga que colaboraron muy

[253] *Ibídem*, pág. 25.

directamente en nuestro coro. Esta tradición fue transmitida a través de los años a las Colonias de Vacaciones de la I.L.E.

[...] Partiendo de aquella tradición y por el estímulo de Germán Somolinos y de un grupo de institucionistas de la Corporación que aglutinó Giner en México, quisimos revivir y perpetuar, en 1960, estas canciones que hoy presentamos. En su mayor parte fueron transcritas, en melodía escueta, por Magdalena Rodríguez Mata, y revisadas por los musicólogos Jesús Bal y Gay y Rodolfo Halffter.

[...] Una larga espera y un prolongado trabajo, hacen posible que, al repasar sus hojas, volvamos a recordar aquellas canciones que llegaron a unirnos más aún a todos, cuando Profesores y Alumnos, desde luego, en cualquier otra ocasión propicia.

Tan gratos recuerdos, empiezan ya a agigantarse en la lejanía.

Pecaríamos de ingratitud si no dedicásemos el merecido recuerdo al Maestro Benedito y a aquel grupo de entusiastas colaboradoras que, con gran dedicación y no menor paciencia, lograban que las voces no saltasen fuera de la partitura."[254]

La recopilación está compuesta por setenta y tres canciones todas ellas de carácter popular. Únicamente "Tres morillas" y "Los cuatro muleros" compuestas por Lorca y "Más vale trocar" de Juan de la Encina tienen autor conocido mientras que el resto son de carácter anónimo:

"De las 73 canciones que incluye el librito, 36 por lo menos son efectivamente, las que cantaban los niños de la Institución; el resto incluidos algún villancico, los romances viejos, la serranilla del Arcipreste de Hita, etc., se les han añadido en la publicación.

A su vista pueden sorprender dos observaciones: la escasa aportación andaluza y la ninguna de Aragón y de Navarra.

Estas ausencias quizá obedezcan a que las canciones recogidas debían cantarse por un coro de niños y la jota aragonesa o navarra y gran parte de las coplas andaluzas pueden interpretarse por una sola voz. Pero también puede haber influido en este fenómeno, el hecho de que las excursiones institucionistas, sobre todo las de vacaciones, recorrieron mucho más la parte norte de España que la mitad oriental y la de mediodía."[255]

3. Aportaciones teóricas a la enseñanza de la música y su importancia en las escuelas primarias

Tras el ordenamiento del sistema educativo establecido por la Ley Moyano y la influencia de las nuevas corrientes pedagógicas, la publicación de libros referidos a materias hasta entonces olvidadas aumentó de forma notable. En el último cuarto del siglo de XIX y primero del XX se procuró divulgar las nuevas teorías haciendo especial hincapié en asignaturas, caso de la Educación Física, Dibujo o Música, carentes de una bibliografía específica.

[254] Nogués, M.C. *Canciones populares*, Institución Libre de Enseñanza, Madrid, 1983.
[255] Jiménez Landi, A. *Op. cit.*, tomo III, pág. 76.

3.1 Primeros planteamientos teóricos

En 1860 se tradujo el libro de María Carpentier titulado *Enseñanza Práctica de las Escuelas de Párvulos*. El método, escrito en 1848 en París, trataba de orientar a las maestras de párvulos en las distintas materias del currículo a través de pequeños ejemplos.

En cuanto a la asignatura de Música, dividía en cuatro lecciones los contenidos que convenían impartir: apreciación de la diferencia de sonidos, notación con la clave de sol, intervalos y analogía entre el pentagrama y la mano:

> "El canto práctico de los niños debe tener lugar con gusto, exactitud y moderación: la música debe considerarse más bien como un juego que como una ciencia.
>
> La diferencia natural de los sonidos de la voz humana, su progresión ascendente o descendente determinada por los grados de la gama, las relaciones de estos grados o intervalos, el conocimiento por lo menos práctico de la medida, en fin, el nombre de los signos o caracteres adoptados para representar las modulaciones del canto; he aquí, a mi parecer, todo lo que la razón y una prudente solicitud permiten exigir en cuanto a la teoría musical a niños menores de siete años, cuya atención debe ocuparse a la vez en otros objetos."[256]

Reconocía la inexistencia de su estudio al pasar al grado elemental puesto que en la mayoría de los casos no se impartía música en las escuelas primarias. En aquellos centros donde se continuaba su estudio recomendaba la adquisición de conceptos básicos. En las escuelas donde no se ofrecía esta materia justificaba su práctica a modo de ensayo para que el niño adquiriera "gusto":

> "Al pasar de la escuela de párvulos a las elementales, interrumpirán con frecuencia este estudio, cuando no lo abandonen completamente. En el primer caso, será bueno dar a los niños nociones bastante claras y sencillas, para que aunque se abandonen mientras el estudio de las nociones más esenciales, las recuerden fácilmente cuando pasen a la clase de música.
>
> En el segundo, es decir, en el caso en que se abandone la música, por lo menos será inútil entretener al niño en un estudio sin resultado. Debe ensayarse, sin embargo, aunque no fuese por otra cosa que para que adquiera gusto."[257]

En cuanto al medio que se debía utilizar para su correcto aprendizaje Carpentier recomendaba el Método de Mr. Duchemin. Este sistema partía del canto y entonación como premisa en los estudios musicales del niño.

Además, incorporaba movimientos corporales y marchas durante la interpretación de los ejercicios:

[256] Carpentier, M. *Enseñanza Práctica de las Escuelas de Párvulos*, Madrid, 1860, pág. 112.
[257] *Ibídem*, pág. 113.

> "El método que hasta el día ha producido mejores resultados en las escuelas de párvulos, es el de Mr. Duchemin, dispuesto para los niños y enseñado en la escuela normal de párvulos.
>
> Este método consiste en la esencia, en la apreciación práctica de los sonidos é intervalos haciendo abstracción de las llaves en un principio, y por consiguiente del número de notas.
>
> Por desgracia este método, aunque excelente, no puede emplearse sino por persona entendida en la música, para ejecutar con precisión las entonaciones que quiere dar á conocer, y para corregir á los niños. Es preciso por lo tanto que el maestro posea bien los ejercicios que trata de enseñar.
>
> Muchos de estos ejercicios pueden cantarse marchando, y trasmitirse á los niños por medio de los instructores con solo el auxilio de la memoria. Esto no cuesta nada á los niños, y se hallan provistos de asuntos de estudio sin trabajo."[258]

A pesar del elevado grado de dificultad de las lecciones intentaba que las maestras motivaran y despertaran el interés del alumno en sus explicaciones a través de preguntas simples:

> "Una vez comprendidas las lecciones anteriores, se presentará a los niños el pentagrama y se les preguntará:
>
> M. ¿Cuántas líneas rectas hay en el pentagrama?
>
> D. Cinco
>
> M. Bien, hijos míos. ¿No conocéis alguna otra cosa dividida también en cinco partes, como el pentagrama que veis aquí dividido en cinco líneas?
>
> Si los niños no pensasen en su mano terminada por cinco dedos, se les hace pensar, ya mirando la vuestra con atención, ya contando los dedos en voz baja. Esto, sin embargo, no será nunca necesario si hay uno o dos niños despejados."[259]

Miguel Arnaudas Larrodé y Manuel Soler Palmer escribieron en 1901 la obra *Tratado de Música para las Escuelas Normales*.

Este tratado, dividido en 24 lecciones teóricas atiende el lenguaje musical y sus elementos. Igualmente, contiene un apéndice con un trabajo de canto escolar para niños y otro para el comienzo de los exámenes. Todo ello formaliza una iniciativa para la mejora de la educación musical de los futuros maestros.

En el Apéndice se reflejan unas breves instrucciones sobre la enseñanza de los cantos escolares a los niños y la forma mediante la cual el maestro ha de iniciarlos. Los autores recomendaban los siguientes pasos en el aprendizaje: primero el nombre de las notas y su entonación posterior de forma ascendente y descendente. A continuación debían entonar los sonidos de la escala con las letras "u", "o", "i", "e" y "a" procurando una respiración adecuada. Una vez aprendida las composiciones a una voz los niños pasaban al canto a dos voces utilizando la misma técnica de aprendizaje:

[258] *Ibídem*, pág. 113.
[259] *Ibídem*, pág. 117.

> "1º. Reunidos los niños en grupo, se les enseñarán de viva voz los nombres de las notas musicales de la escala ascendente y descendente…
>
> […] 2º. Cuando los niños sepan los nombres de las notas, se les enseñará, también de viva voz, la entonación de ellas…
>
> […] 3º. Una vez que sepan la entonación de la escala con los nombres de las notas, se les hará entonar dicha escala vocalizándola con la u… […] Perfeccionada que sea la entonación de la escala con la u, se procederá a hacer dicha vocalización con las demás vocales por este orden: o, e, i, a.
>
> […] 5º. Así preparados los niños, se les enseñarán cantos escolares sencillos y unisonales…
>
> […] Cuando los niños se hayan ejercitado bien en la ejecución de los cantos al unísono, podrá intentarse el estudio de cantos a dos voces…
>
> […] A continuación, insertamos dos cantos escolares a dos voces, que los alumnos de las Escuelas Normales deberán estudiar cuidadosamente, para que, en su día, puedan transmitirlos a los niños que les sean encomendados."[260]

José María Lozano, director de la Escuela Normal de Maestros de Albacete, en su ensayo titulado *La Música en las Escuelas*, hablaba ya en 1915 de la necesidad e importancia de la música en la educación así como el carácter y el método a utilizar para la correcta comprensión de los niños en edad escolar.

En primer lugar, hacía un breve resumen de la importancia que la música debía tener en las escuelas y en la formación del niño. Para ello se apoyaba no solo en las teorías de Pestolazzi, Froebel y Girard, sino que realizaba una rápida visión de la importancia de la música para la educación del hombre a lo largo de la historia.

Estableció igualmente comparaciones con otros países sobre la realidad de esta asignatura en sus aulas y la situación en la que se hallaba en las escuelas de España, siendo su conclusión desalentadora:

> "Pero más pesadumbre sentíamos cuando, al ver lo poco que aquí se hace en estas materias, la ignorancia que reina sobre ellas y el poco interés que se toman los Gobiernos por los problemas de la educación."[261]

La importancia de la música en la formación personal del niño quedaba ratificada por el carácter moral que desarrolla. La música ayudaba a distinguir lo bello, a cultivar la imaginación y a servir de aliciente para que los niños acudan a la escuela:

> "Tiene un fin altamente humanitario y benéfico para los niños pobres, pues si al salir de la Escuela conocen esas primeras nociones de solfeo, siempre áridas y pesadas, con otra edad puede servirles para formar parte de orfeones, de bandas civiles y militares."[262]

[260] Arnaudas Larrodé, M. y Soler Palmer, M. *Tratado de Música para las Escuelas Normales,* vol. II, Boileau & Bernasconi, Barcelona, 1901, págs. 116-117.
[261] Lozano, J. M. *La Música en las Escuelas*, Magisterio Español, Madrid, 1915, págs. 5-6.
[262] *Ibídem*, pág. 10.

En cuanto al método que se debía aplicar en las escuelas para esta enseñanza, el autor estableció tres categorías con relación a las distintas etapas de la vida escolar: enseñanza elemental, media y superior.

En la primera etapa se toma como base el canto aprendido de oído. Además de la acción del canto se promueve la asociación de este con ejercicios rítmicos como marchas, juegos, etc.:

> "El canto en estas Escuelas, debe empezarse del mismo modo que el lenguaje, "prácticamente", "cantando", lo que entendemos por "intuición del canto".
>
> [...] Como "la práctica debe preceder a la teoría" en este primer grupo, el niño cantará sin darse cuanta, oyendo cantar a su maestro canciones propias de la edad, y un "aire" parecido al que ellos emplean en sus juegos. Se deben combinar los ejercicios de canto con los de carácter físico (siempre que sea posible) con las marchas, con las evoluciones y con los ejercicios gimnásticos por estilo de los ideados por Froebel…"[263]

En la enseñanza media convenía introducir lecciones de solfeo a una o dos voces, así como el aprendizaje de elementos del lenguaje musical como la entonación y el ritmo a partir del canto de pequeñas obras:

> "En este segundo grupo, que incluimos en la enseñanza media, se debe enseñar "la lectura musical" cantando, esto es: ejercicios de "entonación" y "medida"… [...] En este segundo grupo debe enseñarse "solfeo a una y a dos voces", vocalizándolos después de solfeados. Para hacer más inteligible todo lo que se refiere a la técnica del solfeo elemental, recomendamos los "ejemplos gráficos en la pizarra", así como toda clase de enseñanza debe ser "colectiva" por grupos de niños."[264]

En el tercer grupo se procuraba el desarrollo de las facultades estéticas. A través del canto se intentaba que el niño conociera diversos géneros consiguiendo de esta forma el gusto por lo bello:

> "Los cantos que se enseñen en este grupo (que ya se corresponde a la enseñanza superior, dentro de nuestra clasificación), deben ser de diversos géneros: alegres, melancólicos, mostrando el lado apasionado de la música; cantos patrióticos, religiosos, regionales, de las faenas del campo, romancescos, todo en forma de coral."[265]

En su conclusión defendió la necesidad de una educación musical completa en las Normales ya que afectaba, de forma directa, a los niños de las escuelas:

> "La enseñanza de la música en las Escuelas Normales debe tener, a nuestro juicio, otro carácter, mucho más amplio, especialmente en la parte teórica del que tiene en las primarias. Y se comprende fácilmente: así como en las Escuelas primarias se

[263] *Ibídem*, pág. 11-12.
[264] *Ibídem*, pág. 13.
[265] *Ibídem*, pág. 13.

> forman los que podemos llamar "hombres del porvenir", en las normales se forman los Maestros, los educadores, pues de estas Escuelas depende el desenvolvimiento de aquellas. Por esta razón al alumno normal debe dársele una educación musical todo lo completa que sea posible, compatible con sus estudios, y cuyo plan dejamos a la discreción del Profesor de música, que como es sabido en estas Escuelas es un profesional."[266]

Este mismo autor recogió, en su obra *Curso Breve sobre Música,* dos conferencias ofrecidas a los estudiantes de Magisterio. La primera es una concreción y desarrollo de las ideas primigenias del autor, mejoradas con el paso del tiempo y de la experiencia En la segunda de ellas realizó un monográfico sobre el método modal de Galin donde, en su apartado final, resaltó el valor de la fonomimia musical de Cahen en la educación musical de los niños.

De nuevo remarcaba el lamentable contexto en el que se desenvolvía la educación musical en las escuelas primarias y criticaba el uso que se hacía de la música para aprender otras asignaturas sin atender a la formación artística del niño:

> "Nada más triste que el espectáculo de nuestros niños cuando cantan. No hay expresión de dulzura en sus ojos, no hay flexibilidad en sus voces infantiles, no hay ternura en las modulaciones; atacan las notas rudamente; dicen las frases permaneciendo ajenos a su valor y su sentido: como si protestaran, como si agredieran...
>
> [...] Y no es esto sólo. En muchas escuelas españolas, aun suele hacerse a los niños que canten para aprender, cosa de la que por ellas debe recabarse el privilegio. En una semana entonan los alumnos la doctrina, y la agricultura, la aritmética y la historia, la moral y los cálculos..., lo que suele halagar de fijo a los padres poco enterados de esas absurdas ñoñeces."[267]

Tras un análisis acerca de la influencia educativa de la Música y la educación de los niños deficientes relata su experiencia en una clase de gimnasia rítmica en una escuela de Bruselas. A pesar de no ser una clase específica de educación musical resaltaba su valor educativo al introducir canciones y bailes típicos del país:

> "La clase resulta animadísima. Los muchachos y sus profesores se consagran a ella con la mayor seriedad, como quien hace algo de trascendencia suma. No hay risas ni exabruptos. Allí se persigue un objeto de mejoramiento educativo, y a él concurren cuantos factores se concentran en la sala.
>
> [...] Cuando la acción gimnástica lo permite, simultanean con ella los niños deliciosas canciones populares, y por último, verifican igualmente ensayos de bailes típicos del país, que tienen cierto sabor intenso de terruño y de familia, como todo lo que representa un efluvio sentimental de la apacible vida belga."[268]

[266] *Ibídem*, pág. 15.
[267] Lozano, J. M. *Curso breve sobre Música*, Talleres Gráficos Minerva, Albacete, 1927, págs. 91-92.
[268] *Ibídem*, págs. 102-103.

Culmina con una serie de consejos para rectificar y mejorar la educación musical. Subrayaba, con especial énfasis, la necesidad de reformar la situación de las Escuelas Normales con respecto a la materia de Música al ser en estos centros donde se formaba a los futuros maestros encargados de impartir esta asignatura en las escuelas:

> "En nuestro país, lo sustancial es conseguir que penetre en las escuelas un soplo de arte y de ritmo. Respecto a la música, la forma metódica no interesa en primer término, sino la música misma como base de una educación amplia y de una pedagogía íntegra.
>
> Hay que preparar en las Normales a los maestros para que realicen esa difícil labor. No se trata aquí de una asignatura, pues como asignatura la tenemos ya en el plan de estudios, sino como materia, y como materia no existe por desgracia todavía.
>
> [...] El hecho de que la mayoría de los maestros, a quienes se obliga a enseñar canto a sus alumnos, ignore hasta los principios más elementales de la disciplina musical, es un absurdo lamentable que no debe tolerarse para el porvenir. En el decoro de cuantos intervenimos en la labor docente, está el evitarlos a toda costa."[269]

En su segunda conferencia relativa a la educación musical dedica un estudio monográfico al Método Galin. El análisis del método modal, su escritura, el tiempo y la medida, así como los procedimientos utilizados, con especial referencia a la fonomimia de Cahen son examinados y explicados de forma detallada. A pesar de ser consciente de las críticas que este sistema provocaba, realizó una defensa a ultranza de su utilización en todos los ámbitos, públicos y privados, de la enseñanza musical:

> "No desconocemos que el sistema de la música modal tienen muchos enemigos en nuestro país. ¡Nunca estuvo sin ellos ninguna doctrina innovadora!.
>
> Pero adviértase como la mayoría de esos detractores o no conocen los fundamentos prácticos y científicos de la escuela galinista, o la combaten por natural apegamiento a las tradiciones musicales.
>
> Cálmense, sin embargo, los espíritus ortodoxos. Nada va contra el clasicismo lírico, en estos arranques de las modernas teorías, cuyos fundadores merecen el augusto respeto ante la crítica, que ya tienen de fijo ante la Historia del arte contemporáneo.
>
> [...] Divúlguese, pues, cuanto antes este sistema educativo por todas las escuelas oficiales y privadas del país, con lo que nada perderá en ellas la enseñanza de la música, el canto, los aires regionales, etc., así como la depuración de los sentimientos augustos de la infancia española, tan necesitada por cierto de que se la oriente hacia un porvenir más firme en la capacitación fortalecedora de sus fecundas aptitudes nativas."[270]

Otro ejemplo de la importancia de la música en las escuelas lo ofrece el inspector de primera enseñanza Joaquín Salvador Artiga. La materia de Música junto con la de Dibujo se englobaba dentro de la Educación Artística aunque, lamentablemente, su situación en las escuelas era bastante deplorable:

[269] *Ibídem*, págs. 105-106.
[270] *Ibídem*, págs. 132-133.

> "Este ramo de la educación (musical) está bastante descuidado en las escuelas públicas."[271]

A lo largo de su análisis hace referencia a las situaciones experimentadas en distintas escuelas donde tuvo la posibilidad, mediante ejemplos concretos, de comprobar la importancia e influencia de la educación artística en el niño. La impresión "cuasi espiritual" que le produjo escuchar a un grupo de niñas cantar obras de Chopin le lleva a conferir a esta materia influencia moral:

> "¿Y no toman asiento allá en lo íntimo de uno y contribuyen a que seamos mejores?"[272]

Se puede observar que la educación musical gozaba de una finalidad ética y moral. A través de ella el hombre mejoraba su espíritu al favorecer su crecimiento personal:

> "La música es de una influencia tan bienhechora que ha merecido ser considerada como el mejor medio de educación moral... Todas las fibras del sentimiento logran, por la música, también un movimiento y una disposición hacia lo bueno. Si con el dibujo se educan la vista y la mano, con la música se perfeccionan la voz y el oído.
>
> [...] Lo mismo sucede en la música: la práctica del canto debe preceder a la teoría musical para servirle de punto de partida y de fundamento."[273]

La mayoría de los teóricos o músicos que escribieron acerca de la cuestión de la educación musical insistían en la necesidad de que los futuros maestros alcanzasen durante su formación en las Escuelas Normales una serie de nociones musicales básicas. De igual forma, la casi totalidad coincidía en la escasa preparación musical con la que finalizaban sus estudios.

La opinión de Loperena sobre el conocimiento que éstos adquirían en la asignatura de Música era bastante desalentadora. Comparaba la situación española con la del resto de países europeos siendo el resultado muy negativo para el caso español:

> "El candidato a la carrera de Maestro, ingresa en nuestras Normales sin saber nada de Música; el alumno oficial ha de aprender esa materia, como ocurre con el Dibujo, sólo en dos cursos de clase bisemanal, y el resultado y las consecuencias han de ser indefectibles: nuestros Maestros nacionales no enseñan música en sus escuelas; no pueden enseñarla, por la sencilla razón de que la ignoran.
> En cambio, en el extranjero, ocurre todo lo contrario. El Maestro nacional, en la escuela primaria, enseña música, desde la clase de párvulos. Y procediendo, en esa materia, con igual constancia y amor que se sigue en la enseñanza de lo que se estima

[271] Artiga, J. S. *La Senda (Consejos a un maestro nacional),* Dalmau Carles, Gerona, 1922, pág. 105.
[272] *Ibídem*, pág. 106.
[273] *Ibídem*, pág. 112.

más indispensable, la lectura o la escritura, se llega a los mismo resultados que en las anteriores líneas hemos indicado respecto del dibujo."[274]

La razón de este desarrollo musical escolar radicaba, entre otros motivos, en la gran preparación que las Escuelas Normales ofrecían a sus alumnos. Además de partir con una mejor base de conocimientos musicales, obtenida en los años de previos al Magisterio, continuaban ampliando sus estudios musicales una vez finalizada su formación:

> "Los estudiantes de Magisterio, cuando ingresan en una Normal, ya tienen, en el extranjero, una preparación musical bastante extensa. A pesar de ello continúan ampliando esos conocimientos durante todos los cursos de su carrera. Y, así, no es de extrañar que dichos alumnos obtengan, en instrumentación musical, los adelantos antes expresados. A más de esto, los alumnos de aquellas Normales leen y cantan, a primera vista, la partitura de las composiciones más difíciles; escriben, en notación musical y de un modo repentista, canciones dictadas o improvisadas..."[275]

Alexandre Galí, del que hablaremos en el capítulo siguiente a raíz de la polémica que Borguñó mantuvo con Llongueres, resumió de forma clara el papel que la música jugaba en las escuelas primarias. En este caso, plasma un análisis del contexto catalán atendiendo no solo a las escuelas primarias sino también a las Escuelas Normales, escuelas privadas y asociaciones culturales:

> "En el pla de l'ensenyament primari que virtualment regia l'any 1936 hi havia una matèria d'ensenyament que duia per nom *Canto o cantos escolares*. La seva efectivitat era tan poca que Cossío en el seu llibre *La enseñanza primaria en España* ni s'adona que existeixi.
>
> Però malgrat tot es cantava a les escoles de tota Espanya i a les Catalunya: es cantaven les *tablas* i els *verbos*, com encara es canten en manta escola l'any de gràcia que escrivim aquestes ratlles, o sigui ben arran del mig del segle XX. Si s'havia avançat algun pas, s'ha tornat enrera, molt enrera.
>
> Els pàrvuls hi afegien *m con una a ma, m con una e me, m con una i mi, ma, me, mi...*i les més avançadets d'una manera molt enginyosa cantaven les assignatures amb textos com aquest:
>
> La geometría
> De un puntito nada más
> Salir toda la verás...
>
> I aquella cançó higiénica de gimnàstica amb gestos que hem retret en un altre lloc:
>
> El aire libre es mi elemento
> Y lo respiro con fruición...

[274] Loperena, P. *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el Extranjero*, Casa Editorial Araluce, Madrid, 1921, pág. 167.
[275] *Ibídem*, pág. 172.

Com a menjar més fi es cantava el

Acuérdate Virgen pura...

O alguna cosa semblan donant voltes a les taules."[276]

La crítica que realizaba de las Escuelas Normales era demoledora. Los profesores de Música apenas profesaban interés y carecían de formación. Igualmente, les acusaba de no promover en los futuros profesores conocimientos ni gusto por la materia:

> "Com es pot suposar, la música de les escoles primàries era correlativa de la de les escoles normals. Demanem perdó per endavant a algun posible professor o possible professora amb sentit musical que hagués pogut pasta per les escoles normals de l'Estat. En les de Catalunya no n'hi hem conegut mai cap. La classe de música era la cendrosa, el renoc d'un pla i els professors no contribuyen pas ni amb la ciència, el seu bon gust o discreció a fer-la agradable i menys encara útil. El resultat era que si el futur mestre o mestressa no sentia la música i si no l'estudiava pel seu compte sortia de la normal sense ni saber les notes. Va ésser a l'Escola Normal de la Generalitat l'any 1932 que la música va començar a ésser ensenyada als estudiants de mestre amb una mica de seriositat."[277]

Con respecto a las escuelas privadas la situación variaba únicamente al incluir como clase de adorno lecciones de piano. Como el mismo Galí indicaba, esto servía para incrementar la matrícula y aborrecer el piano:

> "En l'ordre musical l'escola privada de tota mena congregacionista o particular no feia ni més ni menys que la pública. Ens equivoquem. Les que eren o volien ésser una mica de qualitat tenien una classe de *adorno* dedicada al piano que servia per a engreixar les factures mensuals i fer avorrir el piano i la música als pobres infants mal predestinats."[278]

Galí apuntaba a las escuelas revolucionarias de Ferrer i Guardia y al coro escolar del Ateneo de Igualada, dirigido por Manuel Borguñó, como únicos ejemplos donde se impartía una educación musical adecuada a los niños:

> "Per a trobar la música en l'ensenyament general cal anar a les escoles d'assaig, les escoles revolucionàries de què hem parlat llargament en el Llibre II d'aquesta obra.
>
> La música era el seu signe característic. L'escola es podia considerar francament en un pla renovador quan s'hi ensenyava i sobretot s'hi feia música, és a dir, quan la música era considerada com un element esencial de la formació.
>
> [...] Però possiblement pel que fa a cors o orfeons escolars el més important és el de l'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera. Ja hem vist que en aquella mena d'universalitat popular funcionava un veritable conservatori de música que el mestre

[276] Galí, A. *Història de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya*, *1900-1936. Llibre XII. Música, teatre i cinema*, Fundació Alexandre Galí, Barcelona, 1984, pág. 38.
[277] *Ibídem*, págs. 38-39.
[278] *Ibídem*, pág. 39.

Universidad de Salamanca

> Manuel Borgunyó va convertir en un instrument de cultura musical de primer ordre. Dirigint, doncs, el mestre Borgunyó l'ensenyament musical de les Escoles de l'Ateneu va constituir amb els deixebles d'elles un orfeó que va tenir èxits notables, fins i tot a Barcelona i es podia considerar en el ram escolar la institució orfeònica més reeixida de Catalunya."[279]

El verdadero cambio surgió con la llegada de la Escuela Activa. La música fue tenida en mayor consideración en la educación integral del niño otorgándole un papel fundamental en su desarrollo. La llamada Gimnasia Rítmica se introdujo en los centros escolares dependientes del Ayuntamiento de Barcelona siendo su mayor impulsor Joan Llongueres. Con la proclamación de la República el número de escuelas aumentó de forma considerable por lo que fue necesaria una mejor ordenación y organización de la educación musical. Las autoridades educativas optaron por Llongueres para que se encargara de estructurar esta materia. Un grupo de profesores, encabezados por Borguñó y abiertamente contrarios a la inclusión del Método Dalcroze en las escuelas, criticó esta elección a la vez que se producía un agrio debate en la prensa escrita sobre este asunto:

> "[...] Quan el pedagogs o mestres renovadors van anar a les corporaciones locals, la música com es pot suposar va entrar de ple en les institucions que aquestes van organitzar o van intervenir. A l'Escola Montessori de la Diputació la música va ésser objecte d'estudis especilas i grans preferències. En els que primers temps hi van passar Joan Gibert, Josep Barberà i la cantatriu Pilar Rufí.
>
> Josep Barberà hi va fer uns estudis completíssims, potser l'únic que va sortir del Seminari de Pedagogia; estudis que van ésser objecte d'una llarga memoria dipositada avuí a la Biblioteca de Catalunya i de la qual hi ha algun tast al volum XII de *Quaderns d'Estudi.*
>
> L'acció renovadora de les institucions escolars de l'Ajuntament de Barcelona va anar acompanyada de la música. A l'Escola de Bosc de Montjuic hi va ésser introduïda la gimanàstica rítmica; acabem de veure com Joan Llongueras era cridat per a aplicar el mètode als anormals; en les gran colònies escolars de Vilamar, de Turissia, etc., s'hi feien concerts i festes musicals i així a totes les institucions municipals. El problema va ésser més difícil de resoldre quan a l'adveniment de la República els grups escolars del Patronat Escolar es van multiplicar.
>
> Hauria calgut aleshores una acció de conjunt que no es va portar a terme, perquè en aquell precís moment el mestre Llongueras, que semblava la persona qualificada, va ésser posat en entredit per un cert nombre de músics i es suscità la campanya iniciada pel mestre Borgunyó de què tindrem ocasió de parlar aviat. El mestre Llongueras va ésser requerit per l'Ajuntament per a formar un pla d'organització de l'ensenyament musical a les escoles de la ciutat, però no es va passar d'aquí. El Patronat Escolar se'n va sortir amb el nomenament d'un equip de mestres i mestresses de música que van actuar sense cap cohesió repartint-se la tasca dels diferents grups escolars. Per sort, els directors dels grups procuraven completar l'acció dels professors de música organitzant concerts i altres aspectes de carácter musical."[280]

[279] *Ibídem*, págs. 39-40.
[280] *Ibídem*, págs. 40-41.

Universidad de Salamanca

Aunque durante mucho tiempo se ha considerado que no existía un interés teórico-práctico sobre la educación musical escolar en los primeros años del siglo XX, la realidad es bien distinta. Los ejemplos anteriormente mostrados no son más que un resumen de un movimiento, relativamente amplio, interesado en la educación musical escolar. Es evidente que no hay una figura a nivel nacional que promueva un sistema pedagógico musical propio y que a su vez sea aceptado por el resto de músicos.

Como se ha observado, las principales preocupaciones de los autores que han descrito la realidad de la educación musical en España a principios del siglo XX se resumían en dos aspectos: impulsar un sistema pedagógico y mejorar la formación de los alumnos de las Escuelas Normales dotándoles de una mejor educación musical.

La elección de un sistema pedagógico adecuado es considerado un punto fundamental. Lozano defendió la utilización del Método Galin mientras que Llongueres introdujo en España el Método Dalcroze. En opinión de ambos, si los aspirantes a futuros profesores hubieran conocido alguno de estos sistemas en su periodo de formación, la situación de la educación musical en las escuelas primarias españolas habría sido totalmente distinta e igual al resto de países de Europa.

Aun así, se ha de valorar a un conjunto de hombres y mujeres que a pesar de las circunstancias en las que se encontraba la educación primaria intentaron renovar esta situación tratando de situar y mejorar la educación musical en las escuelas.

3.2 Principales pedagogos en Educación Musical y sus Métodos

En este apartado se resume de forma breve el trabajo desarrollado por los principales pedagogos españoles así como sus teorías pedagógicas. El criterio de selección viene definido por la importancia de su obra y por la difusión de sus ideas. El Padre Segarra y Luis Elizalde elaboraron sus propios Métodos de enseñanza mientras que Joan Llongueres, Rosa Font o Montserrat Sanuy introdujeron los sistemas musicales que se utilizaban en el resto de escuelas europeas. A pesar de sus diferencias temporales y planteamientos pedagógicos forman un grupo fundamental para entender la evolución de la educación musical en España.

3.2.1 Joan Llongueres

La formación musical de Joan Llongueres Badia (1880-1953) estuvo dirigida por Enric Granados, Doménech Mas i Serracant, Enric Morera y Lluís Millet entre otros. Además de compositor y poeta, se preocupó de la formación musical inicial y su pedagogía. De sus viajes por Francia, Alemania y Suiza extrajo numerosas experiencias que posteriormente llevaría a cabo en el Instituto de Rítmica y Plástica creado y dirigido por el mismo. A través del Instituto impulsó en España el Método de Jacques Dalcroze:

> "Pedagog i crític (Barcelona 1880-1953). Estudià piano amb Granados i Mas i Serracant, i harmonia i composició amb Millet i Morera. En 1911 viatjà becat a França, Suïsa i Alemanya, on va treballar amb Émile Jacques-Dalcroze, obtingué el

> títol superior a la Bildungsaustalt Jacques-Dalcroze d'Hellerau i completà la seva formació a l'Institut Jacques Dalcroze de Ginebre. De retorn a Barcelona, fou l'introductor del mètode Dalcroze a Catalunya, basat en l'ensenyament de la música a partir de la gimnàstica rítmica i la dansa, que aplicà ben aviat en les diferents entitats que fundà i dirigí. […] En 1912 fundà i dirigí l'Institut Català de Rítmica i Plàstica, principal institució difusora del seu mètode base per a altres institucions, com l'Acadèmia de Música de Barcelona, també dirigida per Llongueras en 1947. […] En 1932 mantingué una viva polémica amb Manuel Borguñó, sobre l'efectivitat del mètode Dalcroze, que va implicar tot el món musical barceloní."[281]

> "La primera noticia que trobem de la introducció del mètode d'educació pel ritme o gimnàstica rítmica de Jacques Dalcroze es refereix a un acte escigut l'11 de noviembre de 1906 en el qual els nois de la secció coral de l'Agrupació Regionalista de Terrassa que dirigía el mestre Llongueras van cantar la cançó amb gestos *El que es fa amb les mans*.
>
> […] La presentació del mètode a Barcelona no va tenir lloc fins al 21 d`abril de 1908 en una sessió al Palau de la Música Catalana que va tenir un èxit apoteòsic."[282]

El propio Llongueres se ocupó de realizar una traducción de la obra de Dalcroze con la finalidad de dar a conocer este método a todos aquellos que estaban relacionados con la enseñanza de la música. La necesidad de una educación musical en la escuela era vital para el autor, ambas (escuela y música) se necesitaban mutuamente:

> "Es evidente que la pujanza y la personalidad musical de un país puede tener sus orígenes en la eficacia de la primera educación musical que reciben los niños en la casa y en la escuela. Las exigencias y necesidades de la música, las exigencias y necesidades de las escuelas, no son cosas antitéticas e irreconciliables; antes al contrario, abrigamos la firme convicción de que son cosas fáciles de hermanar y armonizar, en vistas a la mejor y más noble solución de nuestra vida colectiva."[283]

Llongueres plasmó sus ideas acerca de la educación musical enumerando los distintos requisitos para poner en consonancia música y escuela. La defensa y utilización del Método Dalcroze y la Rítmica a través del movimiento, constituían la metodología sobre las que se asentaban sus ideas. Instaba a implantar un ambiente musical en la escuela que se prolongase hasta las familias de los niños, insistía en vincular los conceptos música y movimiento así como en desarrollar la audición y la voz del niño para de esta forma favorecer el interés por la música y sus elementos:

1) Crear un ambiente musical dentro de la escuela lo más puro y elevado posible, que llegue a trascender hasta la casa y la familia de los pequeñuelos.

[281] Carbonell i Guberna, J. "Llongueras i Badia, Joan", *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear*, *vol. X*, Aviñoa, X (coord.), Edicions 62, Barcelona, 1999-2004, pág. 39.
[282] Galí, A. *Història de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-36. Llibre XII, Música, Teatre i Cinema*, Fundació Alexandre Galí, Barcelona, 1984, págs. 28-29.
[283] Llongueras, J. *El Ritmo en la educación y formación general de la infancia*, Barcelona, Labor, 1942, pág. 34.

Universidad de Salamanca

2) Proporcionar a los niños, cuanto antes, el sentido del ritmo, única manera de despertar favorecer y vigorizar su temperamento musical, y de crear en su pequeña inteligencia los conceptos fundamentales de la atención y del orden. Jacques Dalcroze, en este aspecto ha abierto y ha señalado un camino maravilloso lleno de insospechadas e inagotables posibilidades.
3) Familiarizarlos sencillamente con la idea de que el movimiento es música y de que la música es movimiento, y con aquella, aunque más abstracta, no por eso menos necesaria, de que la música es bondad y de que la bondad es música.
4) Impulsar y desarrollar, poco a poco, la facultad auditiva de los niños, y enseñarles a crear a emitir con su propia voz los sonidos puros y suaves que anticipadamente han podido oír.
5) Afinar insistentemente la sensibilidad de los pequeñuelos para los fenómenos más diversos de la música.
6) Crear y favorecer, de manera intuitiva y gradual, un creciente interés por las cosas de la música, y provocar aquel estado favorable a la extensión del hecho musical por todo el organismo viviente, aprovechando con tacto todos los recursos de que dispone la música (canto, solfeo, rítmica, danza, instrumentos, audiciones musicales, etc.).”[284]

La definición y el papel que la educación musical debía asumir en las escuelas se debía basar, más que conseguir grandes músicos, en la formación integral del niño:

> “Cuando hablamos de educación musical en la escuela nos parece que todos los educadores y todos los músicos deberíamos aspirar a algo más que enseñar simplemente música tal como puede hacerse y se hace, siguiendo un plan largo y ordenado, meticuloso y completo, en los conservatorios y en las academias especializadas.
>
> El interés de la escuela no es formar músicos profesionales, como no lo es tampoco el formar médicos ni arquitectos, ni abogados ni comerciales, ni militares, ni zapateros. El interés de la escuela es, o debería ser, la formación del hombre del futuro, del hombre en su esencial personalidad, en su cuerpo y en su espíritu, de la manera más amplia, más completa y más perfecta posible.”[285]

Como se vará más adelante, la labor de Llongueres será primordial para entender la evolución de la enseñanza musical en las escuelas de este país. A pesar de ello, un grupo de músicos encabezados por Manuel Borguñó discrepó de la conveniencia de utilizar el Método Dalcroze en las escuelas primarias.

3.2.2 Irineu Segarra

Jesús Irineu Segarra Malla (1917-2005) ingresó con diez años en la Escolanía de Montserrat donde recibió clases del P. Anselm Ferrer y del P. Àngel Rodamilans. Durante la guerra civil vivió en distintos monasterios belgas donde perfeccionó sus estudios musicales. Posteriormente completó su formación musical con profesores de la talla de Frank Marshall, Josep Barberà, Cristòfol Taltabull y Nadia Boulanger. El contacto durante el 1953 con los Niños Cantores de Viena y con los “Domspatzen” de la catedral de

[284] *Ibídem*, págs. 35-36.
[285] *Ibídem*, págs. 40-41.

Ratisbona determinó su labor pedagógica. Ese mismo año fue nombrado director de la Escolanía de Montserrat, cargo que ocupó hasta 1997:

> "Nació en Ivars d'Urgell el 30 de septiembre de 1917 y destaca por haber sido Director de la Escolania durante cuarenta y cinco años. Pero su relación con la Escolania empezó mucho antes, ya que de 1927 a 1931 el P. Ireneu fue escolano de Montserrat. Entonces recibió el magisterio entre otros, del P. Anselm Ferrer, que era el Director, y del P. Àngel Rodamilans, como profesor de piano.
>
> El 1932 el P. Ireneu ingresó en el Monasterio de Montserrat, donde hizo la profesión monástica el 6 de agosto de 1934. En sus inicios de monje, hasta el 1936, los estudios musicales pasaron mucho en segundo término. El primer año de la guerra se refugió en Barcelona en casa de una familia amiga y a partir de noviembre de 1937 hasta septiembre de 1939 vivió en los monasterios benedictinos belgas de Maredsous y Saint André, donde encontró un ambiente intelectual y musical bastante propicio.
>
> Respecto a la formación musical del P. Ireneu, cabe destacar, además del bagaje recibido en sus años de escolano de Montserrat, las clases de piano con Frank Marshall (1941-1950), de armonía y contrapunto con el Maestro Josep Barberà, de contrapunto, fuga y composición con el Maestro Cristòfol Taltabull (1949-1951), todo esto completado por la permanencia en París el 1952 para asistir a las clases de Nadia Boulanger. Por lo que se refiere al conocimiento de otros coros de chicos, fue fundamental el contacto durante el 1953 con los Niños Cantores de Viena y con los "Domspatzen" de la catedral de Ratisbona (dirigidos por Georg Ratzinger, hermano del Papa Benito XVI)." [286]

Como Director de la Escolanía, el P. Ireneu instituyó la coral de Antiguos Escolanos y perfeccionó aspectos referidos a la pedagogía musical con la publicación de *La Veu del Nen cantor* y *El meu Llibre de Música*:

> "Coincidiendo con su labor de Director de la Escolania, el P. Ireneu fundó la coral de Antiguos Escolanos y desplegó sus aptitudes musicales y su sensibilidad artística en dos otros campos: el de la pedagogía musical y el de la composición.
>
> La educación de la voz de los escolanos, la lectura de escritos y métodos de canto, la colaboración con el Dr. Jordi Perelló, y sobretodo el contacto con los Niños Cantores de Viena y los Domspatzen de Ratisbona, animaron al P. Ireneu a poner por escrito su método de canto. Así nació "*La Veu del Nen cantor*", publicado en castellano (Editorial CCC Sant Sebastià 1963) y traducido al francés, al italiano y al catalán. La otra gran obra pedagógica del P. Ireneu es la creación del Método de Enseñanza Musical *"El meu Llibre de Música",* en ocho grados, dirigido a las escuelas, y que ha encontrado continuidad en la Escuela de Pedagogía Musical Ireneu Segarra." [287]

Joan Casals i Clotet colaborador del Padre Segarra sintetiza los principales objetivos y fines del Método. Comprende ejercicios graduados que abarcan desde los primeros años de la educación infantil hasta los estudios de Conservatorio y Escuelas de

[286] http://www.escolania.cat/index.php?md=articles&id=408&lg=2&vista_previa=1 (Última consulta, 7-X-2013)
[287] http://www.escolania.cat/index.php?md=articles&id=408&lg=2&vista_previa=1 (Última consulta, 7-X-2013)

Música. La adquisición del lenguaje musical está basado en la propia vivencia musical junto con el apoyo fundamental del profesor:

> "El Método Ireneu Segarra es el resultado del estudio profundo de los actuales sistemas de enseñanza de la música, así como de la larga y fecunda experiencia de Dom Ireneu Segarra como director de la Escolanía de Montserrat.
>
> El Método no es un tratado teórico sobre la educación musical; es un conjunto de libros de estudio y de prácticas para el alumno ("El meu llibre de música", grados I al VIII), así como los correspondientes para el profesor, los cuales contienen las orientaciones para su adecuada aplicación.
>
> Abarca una formación musical amplia y global, en la que los símbolos y la comprensión del lenguaje musical se van desgranando y deduciendo del mismo hecho musical vivenciado. Desde los primeros contactos con el lenguaje musical hasta el conocimiento del concepto armónico, contrapuntístico y formal, de manera que conduce al discente hasta el dintel de los estudios superiores de música.
>
> Se trata de unos materiales de trabajo que proponen un camino concreto y perfectamente escalonado que exigen de quien os adopte un "espíritu creado, improvisador y pedagógico, que sabe adaptarse a cada clase y a cada alumno". De la ordenación de los materiales y de la manera de tratarlos se deducen unas *ideas fundamentales*, unos *procedimientos pedagógicos* y unos *recursos didácticos* que rigen y conforman el Método Irineu Segarra."[288]

Sus ideas fundamentales se resumen en siete puntos diferenciados. La Música ha de ser parte de la vida, entendida como algo propio de la persona por lo que su aprendizaje se debe adecuar a la edad y capacidad de cada uno. Su práctica ha de partir del canto y no nace del conocimiento previo sino que al igual que el habla precede a la lectura y escritura. El oído permite representar mentalmente las imágenes sonoras que recibimos por lo que se debe prioritario en la educación al encontrarse unido a la sensibilidad. La improvisación y composición estimulan y facilitan el conocimiento del material sonoro:

> "1. La música es expresión de vida y comunicación a nivel artístico
> […] 2. La práctica musical
> […] 3. el canto constituye el primer vehículo musical
> […] 4. la canción popular infantil es el elemento básico
> […] 5. el oído interno
> […] 6. el estudio del lenguaje musical en su totalidad
> […] 7. La creación"

Entre los procedimientos pedagógicos que Casals formula a la hora de poner en práctica los conceptos generales se encuentran el estudio diferenciado del ritmo, entonación y lectura, el uso de la pentatonía, la utilización del solfeo absoluto y de la solmisación, la polirritmia y polifonía así como el dictado:

[288] Casals i Clotet, J. "El Método Irineu Segarra", *Música y Educación*, Madrid, 1993, págs. 54-55.

"[…] Por eso sobre todo al principio, conviene trabajar cada aspecto por separado:

- estudio del ritmo, empezando por la experimentación física;
- correcta entonación, empezando por las relaciones más espontáneas de las tonadillas infantiles, y
- descubrimiento de los signos, como resultante de una realidad sonora

[…] La pentatonía facilita la grabación mental de los intervalos independientemente de sus funciones tonales; causa por la cual ha sido redescubierta en su doble función musical y pedagógica y utilizada, en mayor o menor grado, por todos los métodos modernos de educación musical.

[…] El solfeo relativo, teniendo en cuenta el orden de tonos y semitonos de la escala utilizada, no su entonación absoluta, no solamente facilita la fijación de la entonación melódica, sino que facilita la adquisición del sentido tonal junto a la comprensión de la modulación y de las funciones armónicas.

[…] La práctica de ritmos ostinatos para acompañar una canción, primero, y de polirritmias más complejas, después, al tiempo que aseguran la precisión y enriquecen la estética, ejercitan unos mecanismos muy útiles para la técnica instrumental.

[…] El dictado no cabe concebirlo simplemente como un elemento de comprobación, sino también como un medio de aprendizaje […] Asimismo es importante el reconocimiento del "peso" de cada grado, de cada acorde y de sus inversiones, dentro de una tonalidad definida. También el reconocimiento de los intervalos melódicos y armónicos, por si mismos fuera de un contexto tonal."[289]

Entre los recursos didácticos que el Padre Segarra utiliza se encuentran los siguientes: la práctica de la pulsación antes de iniciar el estudios del compás, práctica del ostinato, cadenas rítmicas y melódicas, carteles rítmicos y melódicos, uso de la fonomimia, escritura de las notas con las iniciales, "armario de notas" (inventario visual del material melódico aprendido), "pentagrama de pared", "pentagrama de mesa", etc.

3.2.3 Rosa Font Fuster

Rosa Font (1931) inició sus estudios musicales en Barcelona y los continuó en Murcia. Posteriormente, amplió sus estudios en Salzburgo y París, donde se especializó en canto gregoriano y en el método Ward. Además de obtener los títulos de piano, armonía y composición es maestra de educación primaria. Religiosa dominica, ha dedicado su vida a la labor investigadora sobre el aprendizaje a través del ritmo musical. Profesora de la Escuela de Música Sagrada de Madrid y Vic (Barcelona), ha escrito numerosos artículos en revistas especializadas, libros y canciones para niños:

"Pedagoga. Religiosa dominica de la Anunciata, realizó sus estudios musicales en Barcelona y Murcia y amplió dichos estudios en Salzburgo (Austria) y París, donde se especializó en canto gregoriano en el Instituto Gregoriano y en el método Ward en el Instituto Católico. Su labor docente ha sido muy amplia: fue profesora en la Escuela Superior de Música Sagrada de Madrid y Vic (Barcelona). Se ha caracterizado por la difusión de la música y su aplicación a la educación general y

[289] *Ibídem*, págs. 58-60.

ha dado numerosos cursos sobre la metodología musical en España y numerosos países de América. Su labor investigadora se ha centrado principalmente en la metodología del ritmo musical. En la actualidad vive en Brasil."[290]

3.2.4 Montserrat Sanuy Simón

Montserrat Sanuy (Lérida, 1935) estudió en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid donde obtuvo el accésit al premio de Música de Cámara. Especialista en folklore musical, canto coral y canto gregoriano entró en contacto con la metodología activa a través de numerosos cursos recibidos en Bruselas, Lisboa, Lovaina, Múnich y Paris. Mediante una beca de la Fundación Juan March perfeccionó sus estudios en Pedagogía Musical en el Orff Institut de Salzburgo:

> "Montse Sanuy nació en Lérida en 1935, pero estudió en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, con un beca de la Diputación de Lérida, y en Madrid se quedó, sin perder nunca su característico acento catalán. Obtuvo el accésit al premio de Música de Cámara. Se especializó en folklore musical, canto coral y canto gregoriano en la Escuela Superior de Música Sacra de Madrid. Asistió como alumna a cursos sobre metodología activa en Bruselas, Lisboa, Lovaina, Múnich y París.
>
> Completó estudios de Pedagogía Musical en el Mozarteum de Salzburgo (Orff Institut) gracias a una beca de la Fundación Juan March, y ha sido la introductora del Método Orff en España."[291]

Es considerada como la introductora del Método Orff en España. Ha impartido clases en numerosos centros escolares así como incontables cursos de formación para maestros tanto en España como en el extranjero. Presentó los conciertos pedagógicos para la juventud en el Teatro Español y en el Teatro María Guerrero de Madrid durante dos temporadas. Dirigió y presentó programas educativos en radio y televisión. Desde 1974 hasta 1981 impartió un curso sobre Música y Dramatización para profesores en la U.N.E.D. de Madrid. Ha sido profesora en el Máster de Creatividad Total de la Universidad de Santiago de Compostela y en el Instituto Nacional de Educación Física. Es autora de varios cancioneros libros, discos y grabaciones:

> "Ha dado clases de música a varias generaciones de niños en distintos colegios y también se ha dedicado a compartir sus experiencias y saberes, formando a maestros de todas las Comunidades españolas y en Alemania, Austria, Bélgica, Costa Rica, Francia, Guatemala, Portugal, Puerto Rico y República de El Salvador. Dirige seminarios y grupos de trabajo con profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesores de Lenguaje musical de Escuelas y Conservatorios de Música.
>
> Ha sido una pionera de los conciertos pedagógicos presentando conciertos para la juventud en el Teatro Español y en el Teatro María Guerrero de Madrid

[290] Díaz, M. y Giráldez, A. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*, Graó, Barcelona, 2007, pág. 90.
[291] Lago, P., Piñeiro, C., Pliego de Andrés, V. "Homenaje a Montserrat Sanuy Simón, maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España", *Música y Educación*, Musicalis, Madrid, 2007, pág. 3.

durante dos temporadas. También ha sido pionera en llevar la educación musical a los medios de comunicación, dirigiendo y presentando desde 1967 programas educativos de gran impacto en radio y televisión: Musicando con Montse, dentro del programa Ven a jugar con nosotros, para TVE, Mensaje Infantil, para Radio Exterior de España, y En clave de sol, para Radio 2, realizado con niños del Colegio "La Guindalera". Desde 1974 hasta 1981 dirigió un curso sobre Música y Dramatización para Educadores en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid. También ha sido profesora en el Máster de Creatividad Total de la Universidad de Santiago de Compostela. Hasta hace poco ha enseñado en el Instituto Nacional de Educación Física. Además ha dado clases de música en los colegios Santa Sofía, Montealto, Santa María, La Guindalera y Colegio Suizo de Madrid. Ha consagrado toda una vida a la educación musical. Fundó el estudio de Música y Danza en Madrid.

Es autora de varios cancioneros, de abundantes materiales didácticos, de libros, discos y grabaciones llenos de canciones y músicas idóneas para la enseñanza."[292]

3.2.5 Luis Elizalde

Nace en la localidad navarra de Sangüesa en 1940. Inició sus estudios musicales en el Conservatorio de San Sebastián para posteriormente ampliar sus conocimientos en el Instituto Pontificio de Música Sacra de Roma. Entre sus profesores destacaron Estanislao Goñi, Genoveva Gálvez, Ferruccio Vignateli y Domenico Bartolucci. Entre sus obras destacan canciones de carácter popular y religioso así como sus trabajos en el ámbito de la pedagogía musical:

"Organista, compositor y pedagogo. Iniciado en solfeo por el organista local Estanislao Goñi, terminó la carrera de Piano en el Conservatorio de San Sebastián. Sacerdote Claretiano, en 1965 se matriculó en el Instituto Pontificio de Música Sacra de Roma, donde se diplomó en Órgano con Ferruccio Vignarelli. […] Es autor de numerosas canciones populares y religiosas, armonizaciones para coros y del folclore vasco, castellano y asturiano. Asimismo, sus trabajos, métodos y conferencias son citas obligadas en el campo de la pedagogía musical. A partir de 1986 reside en Bolivia como misionero, donde ha armonizado canciones religiosas del folclore autóctono, siendo muy aceptada su *Misa Andina*."[293]

Elizalde basa su método en la educación vocal del niño otorgando gran importancia a las canciones populares y folklóricas. En su libro *Canto Escolar* se puede observar las ideas principales: separar las dificultades melódicas de las rítmicas, tomar como base la canción popular española y progresión en pasos muy pequeños. Utiliza la fonomimia como recurso para mejorar la entonación y aprendizaje de canciones.

[292] *Ibídem*, pág. 3.
[293] Sagaseta Ariztegui, A. "Elizalde Ochoa, Luis", *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. 4, Casares Rodicio, E. (coord.), Sociedad General de Autores, Madrid, 1999-2002, pág. 658.

Augusta Durán resume en once pasos el esquema de una clase de música según el método de Elizalde. En primer lugar trabaja el aspecto melódico y, posteriormente, el rítmico.

Se inicia con una serie de ejercicios de respiración, vocalización, entonación, dictados e improvisación melódica de la lección del día. Para facilitar la entonación los ejercicios de entonación se realizan con la sílaba NU a la vez que se utiliza un gesto melódico que marca la altura de los sonidos:

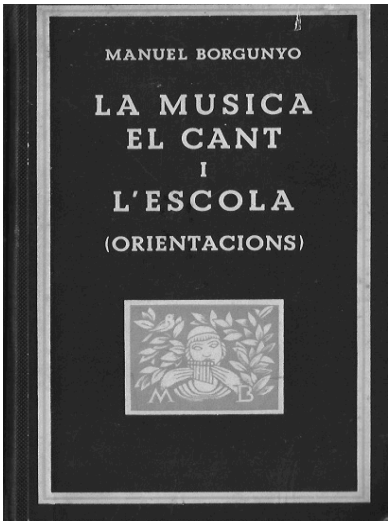
> "Resumiendo, en estos ejercicios la combinación es:
>
> - sentido ascendente con repetición de las notas extremas
> - sentido descendente repitiendo las notas extremas
> - sentido ascendente y descendente con repetición de las notas extremas
> - sentido descendente y ascendente con repetición de las notas extremas
> - cambio de sentido
> - repetición de notas
> - preparación del intervalo de tercera (señalando en rojo la nota intermedia)
> - intervalos de tercera con preparación
> - intervalos de tercera
> - fórmulas melódicas."[294]

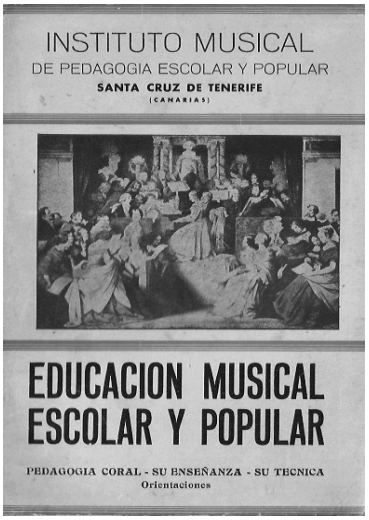
Para el aprendizaje del ritmo utiliza el mismo patrón: ejercicios de ritmo, dictados, improvisación, dictados e improvisaciones melódico-rítmicas. Como recursos utiliza las células rítmicas de la canción acompañadas de un gesto corporal cuyo objetivo es hacer sentir la relación entre el alzar y el posar (arsis-tesis):

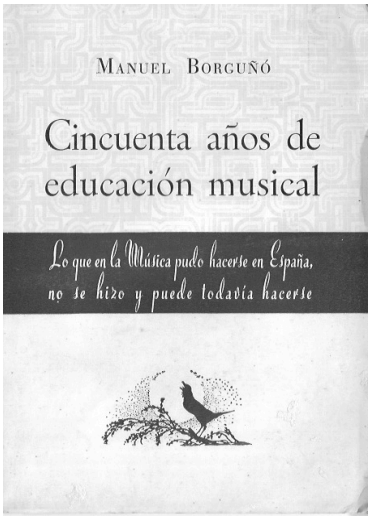
> "El profesor señala en la pizarra las células rítmicas que quiere que el niño interprete:
>
> - con gesto rítmico y lenguaje métrico. A continuación puede hacerse con el nombre de una nota
> - con una melodía improvisada por el profesor
> - con palmadas o con instrumentos de percusión
> - con sonidos onomatopéyicos, etc."[295]

En los dictados rítmicos y en los melódicos-rítmicos al igual que en los ejercicios de entonación se utiliza la sílaba NU para interiorizar tanto las células rítmicas y las melódicas. Primero el profesor proporciona la frase rítmica con la sílaba NU y los alumnos la identifican para repetirla a continuación. Una vez resueltos los problemas melódicos y rítmicos que pudiera ofrecer la partitura se procede a su entonación.

[294] Durán, A. "Esquema de una clase de Música según el método de Luis Elizalde", *Escuela Abierta*, Fundación Universitaria San Pablo CEU: Fundación San Pablo Andalucía, Sevilla, 2001, pág. 57.
[295] *Ibídem*, págs. 58-59.







CAPÍTULO IV

LA INFATIGABLE LUCHA POR UN IDEAL: MANUEL BORGUÑÓ Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

1. Formación, compromiso con la educación musical escolar y difusión de una metodología propia

Manuel Borguñó Plá, tercer hijo de un artesano zapatero, nació en Rubí el 5 de mayo de 1884. A los pocos días de su nacimiento se trasladó a la ciudad de Sabadell donde, a la edad de 7 años, comenzó a recibir clases de música del maestro Josep Plans formando parte de la Escolanía de la Parroquia de Sant Feliu.

1.1 Años de formación y primeros contactos con la educación musical (1893-1914)

En 1893 ingresó en la Escolanía de Montserrat donde permaneció hasta cumplir dieciséis años, edad máxima de estancia permitida. En la Escolanía, recibió clases de solfeo y armonía las cuales compaginaba con el estudio del violín, cornetín y piano bajo las órdenes del Padre Guzmán.

La influencia que Borguñó obtuvo en estos primeros años en la Escolanía resultó trascendental el resto de su vida. Tanto es así, que la única hija que sobrevivió de los tres hijos que nacieron del matrimonio con Mercedes Sabater tuvo por nombre Montserrat.

Cuando Borguñó vuelve a Barcelona en el año 1900 tras su estancia en la Escolanía, continúa sus estudios musicales en la Escuela Municipal de Música de Barcelona con los maestros Antonio Nicolau, Joan Baptista Pellicer y Joan Lamote de Grignon entre otros.

La muerte de su padre, al poco tiempo de su retorno, le obligó a buscar distintos trabajos como pianista acompañante para ayudar a la maltrecha economía familiar.

Borguñó viajó por distintos lugares de Europa procurándose sustento como pianista. Su primera salida la realizó como polizón de un barco con destino a Italia. Descubierto por la tripulación, finalizó el trayecto como pianista del mismo barco a la vez que conseguía numerosas propinas de los pasajeros.

Posteriormente, fue invitado como pianista por el Trío de Suiza para realizar una gira por las principales ciudades europeas. Esta gira duró tres años y en ella podemos encontrar el origen de su entrega por la educación musical. Su paso por Francia y Alemania, donde tuvo la oportunidad de visitar distintas escuelas primarias, despertó su interés por la educación musical escolar.

Si bien el objeto de esta tesis se halla en el estudio de la faceta pedagógica de Manuel Borguñó, no podemos olvidar su labor como compositor y como intérprete. A lo largo de toda su vida intervino como pianista en distintas agrupaciones, ofreció numerosos conciertos como solista y halló gran reconocimiento como pianista acompañante. La composición se vio

relegada a un segundo plano al dedicarse por completo a la educación musical. Aun así, compuso abundantes partituras de carácter vocal e instrumental.

Durante el tiempo que estuvo realizando el servicio militar continuó componiendo distintas obras. Destinado en el cuerpo de Sanidad Militar fue enviado a la campaña de Marruecos. Allí, contrajo unas fiebres de las que se vió afectado el resto de su vida.

Conocido con el sobrenombre de "Soldado Compositor", en *El Telegrama del Rif*, apareció la siguiente reseña donde se relataba el éxito obtenido por una composición suya en el "V Congreso Internacional de Esperanto":

> "Soldado compositor- Del destacamento de la segunda caseta forma actualmente parte el soldado de Sanidad Manuel Borguñó, inspirado compositor a quien se deben muy bellas y celebradas páginas musicales.
>
> Ahora con motivo de la reunión en Barcelona del V Congreso Internacional del Esperanto, ha publicado el valz lento Verda Stelo, que es una verdadera preciosidad. Dentro de dos o tres días interpretará dicha obra la charanga de cazadores de Mérida. Dicho valz ha obtenido un éxito ruidoso entre los esperantistas que han concurrido al V Congreso del Esperanto celebrado en Barcelona, pues por su estilo y corrección es de lo mejor que se ha compuesto en valses Boston, según parecer de personas competentes."[296]

Una vez finalizado el periodo militar estableció su residencia en Barcelona ocupó el puesto de subdirector de la Sociedad Coral Euterpe y retomó la enseñanza con una escuela de Gràcia vinculada a La Unión Republicana Gracienca en la que había trabajado antes de su marcha a África.

El día 23 de abril de 1909, en la sala de actos de la Sociedad "La Banyà" con los niños de la Escuela Mayor de Gràcia, realizó su primera demostración pública. Durante estos años escribió obras, sobre todo de carácter coral y canciones, que estrenó en las distintas sociedades corales que dirigió.

1.2 El Orfeón de Graus: su primer éxito reconocido (1914-1919)

En 1914, debido a problemas de salud causados por las fiebres contraídas en el Rif, se vio obligado a dejar Barcelona y refugiarse en la villa oscense de Graus donde fundó el Orfeón de Graus con cerca de 150 voces. El pueblo tenía alrededor de 2700 habitantes y, hasta entonces, no había existido manifestación similar alguna de carácter musical.

El mismo autor, en sus notas, señala que en Cataluña únicamente el Orfeó Català le superaba en cuanto a número de integrantes. Atraídos por su fama, en 1915 visitaron la pequeña villa diversas comisiones de Zaragoza, Madrid y Barcelona siendo oficialmente contratados

[296] "El Soldado Compositor", *El Telegrama del Rif*, 14 de septiembre de 1909*.
*La noticia está extraida de la documentación personal de Borguñó. El recorte de prensa, que viene con la fecha de 14 de septiembre de 1909 anotada a mano por Borguñó o su mujer Montserrat, no concuerda en el tiempo con su estancia en el servicio militar al encontrarse en esas fechas en Barcelona por haber finalizado su perido militar.

para hacer su presentación en Zaragoza el 19 de junio. Su visita se saldó con un éxito sin precedentes como así lo destacaba el *El Heraldo de Aragón*, principal periódico de la ciudad:

> "La noble villa altoaragonesa -donde el gran Costa buscó refugio, escribió sus libros portentosos y encontró la muerte- debe mostrarse orgullosa de su naciente y notabilísimo orfeón.
>
> Un hombre de entendimiento y de corazón, un apóstol del Arte, Manuel Borguñó, puso a contribución de tan importante obra social, toda su inteligencia y todo su entusiasmo. En diez meses ha obrado el milagro de agrupar más de ciento cincuenta voluntades disciplinadas y dirigidas cabalmente por su temperamento de artista...
>
> […] Bien puede el Orfeón de Graus acometer las más difíciles empresas artísticas, pues, a parte de que el coro es muy nutrido y hay gran abundancia de voces de gratísimo timbre, vírgenes y plenas de salud, cantan con un estilo de vocalización irreprochable. He ahí uno de sus méritos sobresalientes. Sorprende también agradablemente la variedad de matices puestos de relieve en las páginas descriptivas, en las que la discreta ponderación vocal hace sentirla dulzura, la graciosa placidez de que están impregnadas sus melodías.
>
> Cantan con precisión y delicadeza. La firmeza en los ataques y en las exposiciones contrastantes de sonoridad es completada por la perfección en los empastes de las distintas cuerdas.
>
> Lo que les permite dar a sus ejecuciones una expresión magnifica cuyo colorido recorre toda la gama de luz, de intensidad, de aterciopelado; hasta el punto de que la línea melódica se esfuma, se diluye, por medio de pianísimos, sordinas y efectos a media voz...
>
> […] En suma: hubo pasajes en que al escuchar a esta masa coral nos parecía oír la solemnidad y la armonía de un órgano: que es, a nuestro juicio, el desideratum a que pueden aspirar las agrupaciones orfeónicas cuando cantan composiciones a voces solas.
>
> También es digno de los más efusivos encomios el Sr. Borguñó por sus laudables propósitos a favor de la típica canción española. Para expresar cuanto se quiera no es preciso recurrir a latiguillos, procacidades ni chabacanerías, cosas de gusto pésimo que están mandadas retirar de la escena por ser atentatorias a la pureza del arte lírico. No hace falta más que inspirarse en los cantos populares, tan pródigos y hermosos en nuestro país..."[297]

El éxito obtenido en Zaragoza no pasó por alto en los distintos ámbitos culturales. Así la revista *El Cine*, publicada en Barcelona, adelantó con casi un año de antelación la visita del Orfeón de Graus y subrayaba la repercusión que obtenía en sus conciertos por tierras aragonesas:

> "El Orfeón de Graus, esta agrupación coral que tan resonante éxito tuvo en Zaragoza, visitará en breve la ciudad condal.
>
> Las frases laudatorias que toda la prensa de Zaragoza dedicó al orfeón de Graus, al reseñar los conciertos que dio recientemente en aquella ciudad, han hecho que en Barcelona se espere con interés su presentación...

[297] Castejón D. "El Orfeón de Graus", *Heraldo de Aragón*, Zaragoza, 21 de junio de 1915.*

* Una parte de las citas que incluimos referidas a las críticas de los conciertos de Borguñó se obtuvieron de la documentación personal que Montserrat Borguñó guardaba entre sus pertenencias. Gran parte de ellas eran recortes de prensa con el título del periódico escrito a mano sin ningún criterio de catalogación. Por esta razón no poseemos, en algunas de las citas que a continuación aparecen, el número de página correspondiente.

Universidad de Salamanca

> […] Lo más notable del Maestro Borguñó, ha sido el resultado obtenido de fundir en el orfeón a todas las familias de Graus sin distinción de ricos y pobres, blancos y negros; todos los gradenses colaboran en la vida del orfeón, y ante el interés de éste desaparecen las diferencias que pudieran existir entre unos y otros por su condición social o criterio político determinado...
>
> […] No se lea en nuestras líneas que el Orfeón de Graus sea una organización de cantantes cuya larga práctica les permita presentarse como algo definitivo; es una masa coral nueva que ha conseguido a pesar del poco tiempo de estar constituída, salirse de lo vulgar, por el mérito de sus elementos, que perfeccionados por el estudio y su amor al a arte, lograrán ser una entidad de mérito extraordinario...
>
> […] Para tal empresa cuenta con la cooperación de las señoritas del orfeón Pepita Sazatornil y Conchita López, que unen a su entusiasmo por la música, excepcionales condiciones que les han proporcionado un triunfo completo...
>
> […] Es de esperar que los simpáticos orfeonistas aragoneses alcanzarán un ruidoso triunfo en su próxima visita a Barcelona, con motivo de las fiestas que prepara el Centro Aragonés para inaugurar con toda pompa el edificio social que se construye."[298]

En 1916 se presentó el Orfeón de Graus en el Palacio de la Música de Barcelona y en el de Bellas Artes cumpliendo con las altas expectativas. Buena parte del público no pudo adquirir localidades por agotarse éstas con varios días de antelación. Tras los siete días de permanencia previstos, se les solicitó para ofrecer más conciertos, a lo cual, no accedieron porque la mayoría de los integrantes eran labradores y pequeños comerciantes que no podían dejar sin atención sus tierras y comercios:

En estos años eran numerosos los periódicos que se distribuían en Barcelona y en todos ellos se detalló hasta el mínimo pormenor de la expedición aragonesa durante sus días en Barcelona.

La Ilustració Catalana, La Tribuna, La Veu de Catalunya, La Vanguardia, El Liberal, La Publicidad, El Día Gráfico, Las Noticias, Diario de Barcelona, La Lucha, El Diluvio, El Progreso, El Poble Catalá, El Noticiero Universal, El Diario Mercantil, Diario El Comercio, Germanor (editado en Santiago de Chile), *Diari de Sabadell, El Porvenir de Huesca y La Revista Musical Catalana* ofrecían noticias de los actos que el Orfeón de Graus llevó a cabo. De igual forma, se escribieron numerosas críticas (todas ellas sumamente positivas) de los conciertos y recitales ofrecidos por el conjunto aragonés:

> "Anoche, en el tren mixto de Zaragoza que llega a las nueve y cuarto, entraron en nuestra ciudad los orfeonistas de Graus, presididos por su director artístico el maestro Borguñó. Acudió a la estación del Norte una multitud inmensa deseosa de saludar a los expedicionarios. Acudieron también nutridas representaciones de entidades corales con sus enseñas o estandartes...
>
> […] Después de los saludos y presentaciones de rigor formóse la comitiva, que se dirigió hacia la plaza de San Jaume, llena de curiosos hasta más de la mitad...
>
> […] Al llegar los viajeros a la plaza de San Jaime se desbordó el entusiasmo del público, considerablemente aumentado.
>
> Recibieron a los orfeonistas en el despacho de la Alcaldía, el alcalde accidental señor Durán y Ventosa y los concejales, Señores Bofia y Matas y Gili...

[298] "El Orfeón de Graus en Barcelona", *El Cine*, 23 de octubre de 1915, pág. 4.

> […] Los coristas catalanes desfilaron todos, excepto los representantes de la Sociedad Euterpe, que juntamente con su estandarte y como la más antigua de España, acompañó a sus colegas forasteros al Centro Aragonés, donde quedó depositada la "senyera" aragonesa.
>
> El paso de los orfeonistas por las Ramblas y calle de Pelayo, fué presenciado por compacto público que vitoreó repetidamente a los orfeonistas. Llegada la comitiva al edificio del Centro Aragonés, se reprodujeron los ofrecimientos y presentaciones. Seguidamente comenzaron los orfeonistas a desfilar, pues estaba, el que más y el que menos, rendido tras un viaje de veinte horas.
>
> Por lo escrito queda, verá el lector que para el Orfeón de Graus ha constituido esta primera etapa un verdadero y completo éxito."[299]

Tres fueron los conciertos que el Orfeón ofreció en su visita a Barcelona. El primero de ellos en el teatro Goya del Centro Aragonés el día 12 y, posteriormente, en el Palau de la Música Catalana y en el Palacio de Bellas Artes los días 14 y 15.

El repertorio interpretado abarcó obras corales de diferentes periodos de la música clásica (renacimiento, romanticismo, etc.) así como pertenecientes al folklore aragonés. El resultado de estos conciertos se saldó con un impresionante éxito donde brilló tanto el conjunto de sus voces como la de las solistas:

> "Dio anoche su primer concierto el Orfeón de Graus en el teatro Goya (Centro Aragonés), á donde acudió un público abigarrado y numerosísimo. Era la fiesta del Pilar, la fiesta de Aragón. Se agotaron las localidades, y aún se vendieron más entradas de lo que permite la capacidad del nuevo y coquetón teatro. Con esto queda dicho que apenas se podía dar un paso, lo mismo en el patio que en los corredores, resultando de la aglomeración de público una atmósfera casi irrespirable. Así caldeado el ambiente se presentó el Orfeón de Graus, y obtuvo un éxito verdadero y brillante, un éxito que prepara los que habrá de obtener, todavía más considerables, en el Palau de la Música y en Bellas Artes. Las ovaciones de anoche son como el preludio de la victoria. Tiene de simpático el Orfeón de Graus que se presenta humildemente, sin tener en cuenta el esfuerzo realizado y con la noble intención de dignificar la música del pueblo, la genuina música española. La idea de crear un orfeón en Graus, población de dos mil seiscientos habitantes, aislada entre peñascos de las estribaciones del alto Pirineo y distante un buen número de kilómetros de la estación del ferrocarril, era atrevida; pero coronada la empresa por el éxito, han querido el maestro Borguñó y sus orfeonistas dar el paso más arriesgado, salvando la distancia -enorme por su significación- que media entre el pequeño pueblo montañés y una gran urbe moderna, que á la vez es un centro de cultura musical.
>
> […] El público tributó á los orfeonistas y á su maestro una ovación delirante. (Dónaos después Resurgimiento, de Borguñó; ¡Oh. qué buen eco!, de Roland de Lassus: Canto de la alondra, de Mendelsshon; Ven, dulce amor, de Borguñó, y la gran marcha de Tannhüuser. Sobre todo en la bella y deliciosa humoraña de Roland de Lassus, que tuvo que repetirse, consiguió el orfeón ser aplaudido con entusiasmo. Hay unidad y mucha disciplina.Se advierte en seguida que la, coristas han estudiado mucho y que su director tiene puestos todos sus entusiasmos en esta obra suya meritísima.
>
> […] Cantáronse, además, Aoe-verum, de Saint- Saens; Coro de hilanderas de «El buque fantasma», de Wagner; una sardana del maestro Morera; L'Hereu Miera, de Cumellas; Dances y Albadas, de Borguñó, y la Jota de Retana, que provocó una explosión

[299] "El Orfeón de Graus. Llegada a Barcelona", *La Publicidad*, 11 de octubre de 1916, pág. 6.

Universidad de Salamanca

de aplausos. La segunda parte del programa ee llevó con tonadillas española®, que interpretaron con mucho salero fes orfeonistas señoritas Pepita Sazatornil y Conchita López. Las dos son notables por la delicadeza y claridad de su dicción y por su gracia ingenua v deliciosa. Sin embargo, se distingue muy ¡particularmente la señorita Sazatornil, que es una artista de cuerpo entero.

FAUSTO."[300]

En el concierto ofrecido en el Palau, dos días más tarde, no repitió el programa de forma íntegra. Esto nos hace pensar que el repertorio de la agrupación debía ser relativamente amplio.

El éxito, no solo artístico sino personal, que debió suponer para aquellos hombres y mujeres actuar en un lugar como el Palau de la Música Catalana, ante un público totalmente entregado, plagado de las más altas personalidades musicales y municipales de la región, constituyó uno de los mejores hitos profesionales en la vida de Borguñó. El reconocimiento que una figura como Lluís Millet realizó al Orfeón de Graus nos indica el alto grado de perfeccionamiento que este conjunto poseía:

"El éxito brillante que obtuvo el Orfeón de Graus en el teatro Goya, se repitió anoche en el *Palau de la Música Catalana*, que estaba rebosando de público. Habíase despertado la curiosidad de los filarmónicos, y cuantos se interesan por la música en Barcelona acudieron al Palau ,donde no quedó ni una sola localidad vacía. El orfeón aragonés obtuvo el más significativo de los triunfos que hasta ahora lleva alcanzados. No son muchos, por ser recientísima su historia; pero no podía tener ésta una más gloriosa Iniciación. Nos confirmamos en el concepto que nos mereció desde el primer día, y la victoria lograda anoche nos demuestra que no extremamos el optimismo. El Orfeón de Graus ha estudiado mucho y hoy llega, en determinadas obras, á la interpretación perfecta.

[…] Los rudos orfeonistas de la montaña saben plegarse á la armonía, y desaparece su aspereza cuando el alma colectiva adquiere unidad de expresión en sus canciones. Nos olvidamos de que son campesinos los que vemos agrupados alrededor de su maestro, y á veces nos admira que sin previa educación musical académica, y en el aislamiento de un pueblo montañés, hayan podido organizarse para el arte y cantar como cantan los orfeonistas de Grana. Sinceramente felicitamos al maestro don Manuel Borguñó; su esfuerzo es admirable.

[…] El maestro Millet, del *Orfeó Cátala*, felicitó y abrazó á Borgunó, en tanto el público se deshacía las manos aplaudiendo. A la *senyera* del Orfeón de Graos le fue Impuesta una nueva corbata.

FAUSTO."[301]

Junto con el resto de agrupaciones corales de Barcelona y Cataluña, el Orfeón de Graus participó en su último día de estancia en Barcelona en un homenaje a Clavé. El concierto de despedida ofrecido por el Orfeón de Graus en el Palacio de Bellas Artes sirvió para obtener el reconocimiento final de la sociedad barcelonesa:

[300] Fausto. "El Orfeón de Graus", *La Vanguardia,* 13 de octubre de 1916, pág. 16.
[301] Fausto. "El Orfeón de Graus", *La Vanguardia*, 15 de octubre de 1916, pág. 16.

> "[…] La sala estaba esplendorosa, brillant. La Barcelona distinguida, intel.lectual i entusiàstica amb sa asistencia tributà per endavant una afectuosa manifestació de simpatía als artistas pirenaics ribagorçans, que amb tota sa humiltat són mólt superiors a altres de grans ciutats.
>
> […] Quasi sense donar-nos temps de dormir, haguérem de seguir als orfeonistes de Graus en la manifestació en homenatge al nostre gran músic-poeta Josep A. Clavé, fundador de les societats chorals catalanes."[302]

Tal fue el éxito obtenido y el asombro causado por el maestro Borguñó en Barcelona durante su estancia con el Orfeón de Graus que, un año más tarde y recordando su visita, se le tributó un homenaje por parte de las más altas personalidades de la sociedad catalana. El maestro recibió un cuadro en el que se le reconocía su labor al frente del Orfeón de Graus en los conciertos ofrecidos durante su estancia en Barcelona:

> "Al mestre Manuel Borguñó, Director de l'Orfeó de Graus, qui sabé obtenir un memorable triomf per aquell Orfeó en els concerts celebrats a Barcelona els dies 12, 14 i 15 d'Octubre de 1916, en el teatre Goya, Palau de la Música Catalana i Palau de Belles Arts, en quines jornades la ciutat obrí amorosament sos braços a la novella i ja prestigiosa entitat ribagorçana, desvetlladora de l'espèrit aragonés, i sentí amb joia que fos de fundació del catalá qui dirigeix tan bella manifestació artística."[303]

Tras esta dedicatoria, aparecían las firmas de figuras tan relevantes como Cambó, Felipe Pedrell, Luis Millet, Joan Lamote de Grignon, Nicolau, entre las cerca de 40 que se encuentran en el cuadro. Este documento presidía el comedor del domicilio de Montserrat Borguñó en el momento que mantuvimos una entrevista con ella en febrero de 2002.

Hasta entonces Borguñó había sido un prometedor director de varias agrupaciones corales catalanas. A partir de los conciertos ofrecidos en Barcelona con el Orfeón de Graus, comenzó a ser más conocido en los ambientes musicales y sobre todo, a ser tomado en mayor consideración. A raíz de todo esto, inició una relación más estrecha con las personalidades más importantes de la música catalana las cuales, apoyarán de forma incondicional a Borguñó cuando, años después, decida dedicarse a la educación musical escolar, un campo hasta entonces desconocido en nuestro país.

En mayo de 1918, Manuel Borguñó es recibido por S.M el Rey Alfonso XIII y la Infanta Isabel de Borbón. Las relaciones que Borguñó mantenía con el Duque de Bivona y D. Antonio Royo Vilanova, diputado en el Congreso, posibilitaron este encuentro con los monarcas. De esta visita se contrajo el compromiso de patrocinar el proyecto de organizar varios conciertos en el Teatro Real de Madrid para el otoño siguiente. La epidemia de gripe que sobrevino en ese periodo desbarató dicho proyecto, truncando la presentación de Borguñó en la capital española. Aunque la gira prevista en Madrid se debió suspender por los motivos anteriormente explicados, aparecieron numerosas reseñas en los periódicos madrileños anunciando la visita del Orfeón.

---

[302] "L'Orfeó de Graus", *La Veu de Catalunya*, 16 de octubre de 1916, págs. 1-2.
[303] Extracto del original. A fecha de febrero de 2002, dicho cuadro se encontraba en el domicilio particular de Montserrat Borguñó, hija del maestro catalán, en Santa Cruz de Tenerife.

De Cavia escribió un artículo, en la primera página del diario, en el que consideraba al Orfeón de Graus como el más importante de Aragón. Para justificar este prestigio se hacía eco de los éxitos obtenidos en los conciertos celebrados en Barcelona y Zaragoza así como al amplio repertorio que interpretaba. La figura de Borguñó es ensalzada hasta el punto de hacerle merecedor del título de hijo predilecto de España:

> "[...] Madrid, *patria común, tierra de amigos,* tendrá dentro de breve plazo ocasión de conocer -y espero que también de aclamar- un novísimo y sorprendente caso de descentralización educativa y artística, no solo en el orden nacional, sino en el regional.
>
> [...] a nadie se le ocurrirá ir a buscar el primer Orfeón aragonés, y uno de los mejores y más españoles que hay en toda España, allá en un pueblo arrinconado en las faldas del Pirineo, alejado qué sé yo cuantos kilómetros de toda vía férrea, y sin más significación en nuestra geografía política que la puramente romántica y medioeval del condado de Ribagorza.
>
> Pues sin embargo, así es. Una vieja y pequeña villa del Pirineo es quien posee y tremola hoy en todo Aragón -con el más noble de los triunfos, que es el triunfo artístico- el gonfalon señero y señoril de la cultura popular según el evangelio del apóstol Clavé.
>
> [...] El Orfeón de Graus, en cuyas voces vibra el pujante y renovador hálito de Joaquín Costa, aspira á que Madrid le conozca y refrende los triunfos alcanzados en Zaragoza y no há mucho en Barcelona, en el suntuoso "Palau de la Música Catalana". A fin de preparar esta expedición -tan honrosa para Madrid como para aquellos generosos campeones del Arte y del renombre de su tierra- se celebrará hoy lúnes ; a las diez de la noche, una reunión en el Círculo Aragonés bajo la presidencia de Don Antonio Royo y Villanova.
>
> Sirvan las presentes líneas de noticia, así como la plena adhesión por parte de EL SOL y de salutación, por la mía, al benemérito Orfeón de Graus y á su director Don Manuel Borguñó, un hijo de Sabadell que merece ser hijo predilecto de toda España, de toda la España que contra viento y marea está forjando su renovación por los medios puros de la cultura general y la educación de las muchedumbres.
>
> [...] Según mis noticias, que los hechos confirmarán seguramente, esos modestos y arrinconados *deleitantes*, como decía Don Francisco de Goya, á quienes una magistral dirección y el propio tesón aragonés han dado ya categoría de artistas, lo mismo que "se atreven" victoriosamente con Bach, Beethoven y Wagner, la emprenden con los cánticos viejos de Castilla.
>
> Mientras la masa coral -¡fíjese el lector en que esto pasa en Graus!- ensaya nada menos que la "Novena Sinfonía", una señorita del orfeón hace resurgir con singular donaire las auténticas coplas de *la Caramba*, le celebérrima tonadillera matritense del siglo XVIII. ¡Mal año para las chabacanas "cupleteras" que andan por ahí rompiendo los oidos y corrompiendo el gusto!"[304]

El hecho de que el trabajo de Borguñó se valorase de tal forma en un periódico como *El Sol* nos reafirma el interés que producía. Dicho diario, de carácter liberal, reunía a grandes representantes del ámbito periodístico y cultural. Figuras de la talla de Ortega y Gasset, De Cavia, Ramón J. Sénder, etc. dotaban al periódico, de carácter reformista, de un alto valor cultural. A Borguñó se le contemplaba como un innovador dentro de la educación musical popular. La consideración de su labor como renovadora, nos hace pensar el interés que existía por parte de los intelectuales de este país por modernizar la cultura en España.

[304] De Cavia, M. "El Orfeón de Graus. Un caso hermoso y ejemplar de descentralización", *El Sol*, 10 de junio de 1918, pág. 1.

Universidad de Salamanca

Si analizamos la importancia social que el Orfeón de Graus supuso para esta pequeña villa hemos de recalcar el tesón extraordinario y la ilusión que Manuel Borguñó aportaba a su trabajo. En aquellos tiempos, la pequeña localidad de Graus se encontraba aislada de los principales núcleos de población al estar separada por varios kilómetros del punto de ferrocarril más cercano. Sólo la visita a Barcelona ocupaba cerca de veinte horas de viaje en las que se tenían que utilizar carretas tiradas por animales, pequeños autobuses y varios trenes.

El mayor mérito del Orfeón y su director era la capacidad de integrar a gente campesina sin ningún tipo de formación musical. Prácticamente, podemos decir que Borguñó llegó a realizar un plan de alfabetización cultural mediante la creación de la agrupación coral. Aún así, la labor de Borguñó no encontró todo el apoyo oficial que el Orfeón merecía, ya que reiteradamente se quejaba del escaso interés mostrado por los organismos públicos:

> "[...] yo desde aquí debo rendir un tributo de admiración al pueblo de Graus, que solo, sin el apoyo de arriba, antes luchando que agradeciendo contra muchos que fueron debieron ser sus patricios, ha sabido triunfar hasta hoy formando disciplinado en redor de la enseña del Orfeón.
>
> Al llamamiento, a la iniciativa de la fundación del Orfeón acudió todo Graus, considerando un honor las más distinguidas familias contribuir a la formación del mismo, ya como socios ejecutantes ya como protectores o ambas cosas a la vez; cundió el ejemplo en las clases más humildes, no por ello menos valiosas, y juntas en fraternal unión se acojieron a la saludable sombra de la enseña..."[305]

Una vez restablecido de sus problemas de salud y agotados sus recursos económicos, Borguñó, decide volver a Barcelona a principios de 1919 tras cerca de cinco años en Graus. Tal vez, por la cabeza del maestro circulaba ya la idea de dedicarse por completo a la educación musical y Barcelona constituía en lugar adecuado para el inicio de su nueva andadura profesional.

El sentido homenaje de muchos de los que reconocieron su labor quedó reflejado en las tres columnas que dedicó Gaspar Torrente tituladas "A don Manuel Borguñó, maestro de cantores" en el periódico *El Porvenir*:

> "El Orfeón de Graus deja de existir. Por lo visto no hay recurso para poder mantener y cantar la poesía aragonesa. ¡Vergüenza da el decirlo, y vergüenza da el tener que confesarlo! [...] Mas, no será vergüenza para los que como yo piensan. A mi no es vergüenza lo que me ocasiona, sino sentimiento y dolor, pero un dolor netamente profundo que daña mi interior...
>
> […] Las voces de Aragón se las lleva Borguñó con el mismo sentimiento que me las llevaría yo de un pueblo inculto que no supo apreciar el valiente esfuerzo y cariño de un hombre, de un músico, como es don Manuel Borguñó, que sacrificó sus horas para civilizar a unos campesinos.

[305] Borguñó, M. *El Orfeón de Graus y la trascendencia de su labor social y artística en Aragón*, Tip. Torres, Graus, 1916.

> No es Aragón que desprecia la obra meritísima de Borguñó; es la de unos cuantos aragoneses que, al amparo de otros y bajo el nombre de nuestra tierra, desprecian todo lo sano y bueno que todavía conservamos los aragoneses...
>
> […] El maestro Borguñó que descendió de las populares rocas montserratinas trayéndonos su música celestial, armonizó el canto de los aragoneses mezclándolo con el de las otras tierras hispanas; se marcha por ser despreciada su labor por los ricos hombres y acaudalados propietarios aragoneses...
>
> […] Loor al maestro que supo cotizar la voz de los hijos de Aragón y reciba el aprecio de este patriota aragonés que impugna constantemente parte de la obra que creen realizar muchos aragoneses en nombre y en provecho de nuestra desolada patria, patria de bellezas, de cantos y armonías que se llama Aragón."[306]

1.3 De nuevo en Cataluña: punto de partida en su apuesta por la educación musical escolar (1919-1942)

Las razones últimas por las que Borguñó regresó a Cataluña no están lo suficientemente documentadas. En 1918 optó, como veremos a continuación, a la dirección de la Escuela Municipal de Música de Sabadell y tal vez, el éxito obtenido con el Orfeón de Graus en Barcelona produjo en el maestro catalán deseos de desarrollar su labor en su propia tierra. Por otro lado, la estancia en Graus nunca tuvo un carácter definitivo sino más bien fueron las razones de salud anteriormente expuestas las que le condujeron a la villa oscense.

Tras su regreso a Barcelona es nombrado director de los orfeones de Vilanova y Geltrú, de Rubí y de Castellbisbal. Asimismo, fundó una Escuela de Música en la capital catalana y acompañó durante dos años como pianista a la cantante Mercedes Plantada.

En el año 1918, con anterioridad a su designación como director de estos coros y estandando todavía en Graus, el Ayuntamiento de Sabadell convocó un concurso para proveer la plaza de director de la Escuela Municipal de Música en el que participó Borguñó. El maestro catalán solicitó que la plaza fuera otorgada por oposición a través del nombramiento de un jurado. Únicamente se presentó un concursante más y en segunda convocatoria, tras haberse producido un empate en la primera, Borguñó no ganó la plaza por un voto de diferencia. Tras esta decisión, Francesc Layret, uno de los hombres más influyentes en el ámbito socio-cutural de Sabadell, consideró arbitrario el acuerdo y cursó una instancia a la superioridad recurriendo en contra:

> "Cas sense precedents és el cas que s'ha produit ara de poc en l'Ajuntament de nostra ciutat en ocasió del nomenament de mestre director de l'escola Municipal de Música. Mai, ni per excepció, havia ocorregut en la Corporació Municipal un fet tan asqueros i repugnant com el que anem a esposar, ni mai s'havia demostrat d'una faisó tan clara i precisa com en l'afer aquest, de la manera que una amalgama incivil de interessos, prejudicis, servilismes i sobornaments, ha fet triomfar per a ostentar el càrrec honrossíssim -i ara despretigiat per dues vegades per que l'ocupa,- de Mestre Director de la Escola Municipal de Música de Sabadell.

[306] Torrente, G. "Sentimiento aragonés. A don Manuel Borguñó, maestro de cantores", *El Porvenir de Huesca*, 6 de febrero de 1919.

Universidad de Salamanca

> [...] Finint aquest any el contracte de l'Ajuntament amb l'actual Director de l'escola Municipal de Música, es procedí, per la Comissió de Governació a convocar nou concurs seguint, amb poques diferències, les mateixes condicions que en els concursos anteriors, però diferenciant-se en l'importantíssim detall de proveïr-se la plassa a *perpetuitat*, detall que avalorava no poc la plassa i donava major importància al concurs. Tot seguit d'obert aquest s'escampà una versió: la de que hi havia deliberat propósit de ratificar-la al qui l'ocupava. Aisó feu que alguns qui tenien projectat el presentar-se a concurs es retiressin vensuts abans d'haverse mogut per a res. No obstant i aquesta versió alarmadora per als interessats, finí el plas d'instàncies presentant-se com a únic contrincant enfront del Sr. Masllovet, el Sr. Manuel Borguñó, fill de la nostra ciutat, meritíssim Director de l'Orfeó de Graus i músic de reconeguda valua, el cual lamentava en la seva instancia no es cobrís per oposicions. La Comissió de Governació, absorbida i dominada per l'advocat subterrani Pere Pascual Salichs, adicte a la política de *renovació*, es veié seriosament compromesa per a fallar definitivament en favor del Sr. Masllovet i llavores emeté dictamen en el sentit de deixar a la resolució consistorial el nomenament, fent ressaltar, peró, en un habilidós articulat, els merits (?) contrets, la brillant (?) actuació, la valua (?) artística, etc., etc., del seu patrocinat. Es a dir, feren com si es mantiguessin neutrals, peró aviant l'aigua al seu molí. Presentat que fou el dictamen al Consistori, el digníssim director regidor Sr. Jaume Ninet Vallhonrat, veient que s'anava a procedir cegament al nomenar la Corporació Municipal un càrrec no ja de relativa importancia, si que de no poca trascendència per tractar-se de un càrrec artístic, considerant que l'Ajuntament estava incapacitat per a fer el nomenament predit, proposà el que es constituís un jurat de músics de reconeguda competència per a assessorar i fallar el concurs, per així quedar eximit el Consistori de responsabilitats, ensems que es donava una resolució francament imparcial, plena de justícia i honradament concebuda de la qual es beneficiaria el qui resultés nomenat pel prestigi que li concedirien els honorables mestres que resoldrien la qüestió."[307]

Un vez presentada esta propuesta, era de obligado cumplimiento legal que se produjera una votación en el Consistorio para dar continuar con el proceso. Tras un empate, el Alcalde tuvo que deshacer la igualdad dando su voto a favor de la proposición inicial. En la sesión siguiente del Consistorio se debía resolver todo el proceso aprobado con anterioridad. Después una semana de coacciones, engaños y maniobras, en la sesión definitiva se produjo de nuevo un empate votando el Sr. Alcalde en contra de la propuesta inicial y cambiando su parecer. La elección de Masllovet tenía el camino abierto.

Las consecuencias que se produjeron tras la decisión del Consistorio durante el primer concierto celebrado son dignas de mención, tanto por su forma, como por el escándalo con que se recibió esta resolución:

> "Avui como avui ja s'ha conseguit un resultat: el que la xaranga que sustenta el Municipi hagi tingut de celebrar el seu primer concert amb la intercessió dels maüsers de la guarda civil i els xarrascos de la policia. Manifestacions artístiques com les que avui com avui pot oferir aquella comunitat musical, sols poden ésser amenitzades per la violencia dels agents guardadors de l'ordre.
>
> I ara, tu qui has llegit fins aquí, judica.

[307] "Al poble de Sabadell. Un càrrec honrós deshonrat o la provissió de la plaça de Mestre Director de la escola Municipal de Música", *Diari de Sabadell*, 28 de junio de1918.

Universidad de Salamanca

> Mentrestant, aquell home plé de fé, aquell fill il.lustre de Sabadell, aquell músic eminent que dirigeix el benemérit *Orfeó de Graus*, pot lamentar-se, solitari, de la seva ciutat que, plena de passions interiors i corrompuda pels favoritismes l'ha postergat, fent-ne despreci..."[308]

Uno de los centros donde más tiempo permaneció Manuel Borguñó en la segunda década del siglo XX fue el Conservatorio del Ateneo de Igualada. Fundado en la segunda mitad del siglo XIX, el Ateneu Igualadí de la Classe Obrera constituía una de las asociaciones culturales más importantes de Cataluña. Entre sus realizaciones destacaban las Escuelas Graduadas (subvencionadas en parte por el Ayuntamiento de Igualada) y, a partir de 1921, el Conservatorio de Música.

La formación musical del niño comenzaba en los primeros años escolares con la interpretación de canciones acompañadas de gestos rítmicos. Borguñó se encargaba de la parte musical mientras que una maestra realizaba la denominada gimnasia rítmica. Una vez que estos niños ingresaban en el conservatorio se le iniciaba en el aprendizaje del solfeo a través de canciones populares, dictados y realización de conciertos mediante la creación de un pequeño orfeón integrado por alumnos del conservatorio:

> "[...] la educación musical iniciada en temprana edad por el director del Conservatorio y los ejercicios de rítmica empleada como maestra del movimiento, vienen a ser las partes en que se funda esta educación integral tan razonada que desde la infancia se le prodiga y cuyos frutos en completa sazón habrán de recolectarse en el día de mañana.
>
> Si la impresión que nos produjeron las clases de la Escuela graduada fue gratísima, la que nos proporcionó nuestra visita a las de música no fue menos agradable.
>
> En la memoria de todos está el éxito clamoroso que el "Orfeón de Graus" alcanzó en el "Palau de la Música Catalana" cuando en 1916 visitó nuestra ciudad de Barcelona. Era entonces su maestro directo don Manuel Borguñó, artista de mérito, que a una sólida y extensa cultura musical, une una gran vocación para la enseñanza.
>
> Y si este reputado maestro pudo en aquella ocasión demostrar lo mucho que valía en el doble concepto de organizador y de pedagogo, no es extraño que a pesar de llevar solamente medio año de existencia el "Conservatorio de Música" del Ateneo Igualadino, haya realizado ya a estas horas una labor por demás fructífera y provechosa.
>
> Ya tienen los alumnos el sentido de la tonalidad tan educado, que con facilidad adivinan la posición que ocupan en el pentágrama , los sonidos que perciben.
>
> Vienen a ser las lecciones de solfeo unos ejercicios de dictado, que repetidos cotidianamente les desarrolla y educa la intuición musical y así la impresión que en aquellos tiernos educandos producen, es la de que se halla uno por las aptitudes manifestadas, frente a individuos de edad mucho más crecida.
>
> Además, se les enseñan canciones populares apropiadas a su edad, tornando dos grupos: uno de los cinco a los ocho años y otro de los ocho a los doce, aproximadamente. Esto como preparación de las canciones rítmicas con gestos, que han de servir de base a una completa educación musical y estética.
>
> Entre los varios proyectos que abriga el maestro Borguñó, existe el de crear más tarde un orfeón a base de los individuos que hayan cursado música en el Conservatorio.

[308] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

> Esta es a grandes rasgos, la obra pedagógica-musical que el inteligente y activo maestro-director realiza, la que a no tardar colocará esta institución a la altura de las mejores de las de su clase."[309]

Riba i Gumà (1905-2001), ateneísta y divulgador de la historia de Igualada, realizó un estudio monográfico titulado *L'Ateneu Igualadí de la classe obrera 1863-1939* donde incluyó un resumen de las actas de cada una de las sesiones llevadas a cabo por la junta directiva. A través de ellas, podemos observar el proceso por el cual Borguñó se hizo cargo de la dirección del conservatorio y de las actividades musicales llevadas a cabo.

Como se demuestra en el capítulo "Música i Cant", el Ateneu contaba ya con una agrupación coral. A los pocos meses de ser nombrado director, Borguñó impulsó la creación del Trio Ateneu, en el que él mismo tomó parte como pianista, así como un coro de hombres, uno mixto y otro integrado por los niños de la Sección Escolar:

> "El president comunicà el 23 de juliol a la junta que, fent ús d'atribucions acordades, havia parlat amb l'excel.lent mestre de música, Manuel Borguñó, ben conegut en la pedagogia musical de la nostra terra, el qual estava disposat a prestar els seus serveis a l'Ateneu.
>
> El 30 de juliol, en una visita que va fer a l'Ateneu Jaume Garcia Fossas, després de seguir les Escoles va fer lliurament de mil pessetes amb l'objecte que s'adquirís una màquina d'escriure. S'acordà crear el Conservatori de Música, nomenant-ne com a director al distingit profesor Manuel Borguñó."[310]

Días más tarde, se alaba la creación del conservatorio, la elección de Borguñó como director y el establecimiento gratuito y obligatorio de la clase de música para los niños de las escuelas:

> "L'1 d'octubre diu *l'Eco d'Igualada*: "S'han repartit uns programes donant compte que a l'Ateneu Igualadí de la Classe Obrera, i dirigit pel mestre Manuel Borguñó, començarà dilluns una classe de música que s'anomenarà *Conservatori de Música de l'Ateneu*.
>
> Faltava a la nostra ciutat qui es preocupés de la creació d'una veritable escola de música, i si és aquest l'intent de l'Ateneu, creiem que dirigida per un professor de les qualitats del Senyor Borguñó, assolirà l'éxit que és de desitjar.
>
> És digne de lloança la iniciativa de la Junta de l'Ateneu d'implantar ensenyança gratuïta i obligatoria del solfeig, cant i ritme per a tots els alumnes que concorren a les classes diurnes."[311]

El conservatorio estaba subdividido en dos secciones: de Instrucción Musical y de Educación Musical. La primera sección contenía la enseñanza del Solfeo, Teoría, Armonía, Canto, Instrumentos, y Conjunto Vocal e Instrumental. La segunda sección comprendía las materias de Pedagogía Musical Escolar y su Metodología, Cultura Vocal colectiva para la infancia y adultos, y Fomento de la Cultura Musical, (audiciones, conferencias, etc). En el centró se formó una coral escolar compuesta de ciento cincuenta niños correspondientes al

[309] Nogués Pon, J. "Ateneo de Igualada. Su acción cultural", *El Día Gráfico*, 13 de mayo de 1922.
[310] Riba i Guma, S. *L'Ateneu Igualadí de la classe obrera 1863-1939*, Ed. Ateneu Igualadí, Igualada, 1988, pág. 171.
[311] *Ibídem*, pág. 172.

grado escolar elemental, otra de ciento treinta niños de ambos sexos, correspondientes al grado medio y superior, una coral de cien hombres y un conjunto coral mixto de más de tres cientas voces.

En los años en que Borguñó ostentó el cargo de Director se creó la Asociación de Conciertos destinada a dar audiciones a niños y a adultos. Los artistas que ofrecían audiciones a los adultos estaban obligados al día siguiente a ofrecer otro concierto a los niños. Como ejemplo de los distintos músicos que pasaron por el conservatorio destacamos a Francisco Costa, el Cuarteto de Viena, Blanca Selva, Joan Lamote de Grignon, Juan Maciá, Gaspar Casadó, Mercedes Plantada y Eduardo Toldrá entre otros.

El 9 de mayo de 1923 se presentó en el Palau de la Música Catalana la coral infantil del Conservatorio de Igualada. El acto constituyó una demostración pedagógica de éxito enorme como así lo describen numerosas críticas. Sobre todo, sobresale la mención al procedimiento utilizado por Borguñó basado, suponemos por sus propios escritos, en una metodología analógica que trataba de identificar a cada nota con un signo "lógico" de carácter manual determinado y de fácil comprensión para los niños:

> "La visita del coro infantil de las escuelas del Ateneo Igualada, ha puesto en evidencia posibilidades insospechadas en lo que atañe a la educación vocal de los niños. En efecto, trátase de un conjunto de 120 voces adiestradas con tal arte, y emitidas con tanta naturalidad, que puede oirse un concierto entero ejecutado por los pequeños cantores sin experimentar el más ligero cansancio. Desde luego cautivar por la discreción y claridad con que emiten los sonidos, por su impecable afinación, por su correcta acentuación, y artístico sentido del matiz. Y todo esto es fruto de la labor constante y concienzuda del maestro Borguñó, quien con una paciencia a toda prueba, y contando sólo con limitado espacio de tiempo diariamente, va inculcando a los alumnos del Ateneo Igualadino, primero el sentido de una emisión fácil, suave, sin esfuerzo, y luego la afinación del sentido auditivo, llegando a despertar en el niño la musicalidad, y siempre por los procedimientos más lógicos y naturales. Es una verdadera semilla de arte la que fructifica en la obra del maestro Manuel Borguñó. El público que llenaba el Palau no cesó de manifestar repetidamente su entusiasmo, obligando a bisar buen número de piezas del programa. Las había a unísono (con acompañamiento de piano), a dos, tres y cuatro voces, algunas a vocee solas, y en todas se observaba un admirable equilibrio, perfecta emisión y acentuación, adecuada. ¿Para qué detallar todo el programa? Claro es que las canciones confiadas a los pequeños coristas no podrían ser de grandes dificultades, ni trascendencia, sino de clara línea melódica y sencilla contextura. Las había de Apeles Mestres (el autor fue varias veces ovacionado), Narcisa, Freixás, Llongueras, Alió, Morera, Borguñó, Muset, Mairal, Cumellas Ribo, Weckerlin, Sancho Marracó y Lamote de Grignon, obteniendo todas entusiastas aplausos. Realmente el resultado obtenido por el maestro Borguñó, con medios tan sencillos, es admirable, y digno de toda estima."[312]

La *Revista Musical Catalana* publicó una breve reseña del concierto donde alababa, a pesar de llevar un curso con los niños, los excelentes resultados obtenidos. La secuela dejada por Borguñó con el Orfeón de Graus y las alabanzas recibidas entonces, se confirmaron con el éxito alcanzado con el coro infantil:

[312] Walter. "Coro infantil de Igualada", *La Vanguardia*, 10 de mayo de 1923, pág. 18.

> "El concert donat el dia 9 de maig, al Palau de la Música, pel *Chor Infantil de les Escoles de l'Ateneu Igualadí*, sota la dirección del director i fundador del susdit agrupament choral, el mestre En Manuel Borguñó, fou patrocinat per *l'Associació Protectora de l'Enseyança Catalana*.
>
> […] En presentar un dia, al públic barceloní, l'Orfeó de Graus, el mestre Borguñó palesà ja, bellament que és un dels músics de la nostra terra que amb més encert sab afinar un agrupament de cantaires. Ara acaba de probar-ho, de bell nou. Els seus deixebles, tots joveníssims, tendrívols (infants que hauríen de jugar, preferentment!) canten, afinen, *diuen* les produccions interpretades, talment com homenets, com homes, millor dit, ja entrenats. I les interpretacions ofertes representen, creiem, la labor d'un sol curs. El resulta tés, doncs admirable. I aquests infants, ofereixen un bell espectacle. Bell i, ademés, exemplar si tots els homes, ja des de l'infantesa, haguessin sentit la joia, la tendresa que batega, sovint, en una curta i sovint senzilla cançó, no haurien pogut tal volta sentir més tard altres *cosetes*. Cosetes grolleres que els impideixen de guaitar *enlaire*.
>
> […] I el concert fou ben simpàtic I els tenders executants, ja no cal dir-ho, triomfaren plenament. Cal felicitar-los I felicitar també, efusivament, al mestre Borguñó."[313]

En la crítica aparecida en *Las Noticias* se profundizaba más en el método utilizado y lo comparaba con las nuevas formas de educación aplicadas en Europa. Aunque no hay referencia expresa al modo en que Borguñó dirigió a la agrupación coral, si que observamos los resultados positivos que obtuvo en cuanto a gradación de voces, afinación, matices, estética y exactitud en los tiempos:

> "[...] El resultado que obtiene el Sr. Borguñó, representa un avance en los métodos de enseñanza proclamando un ideal artístico como una de las normas de la pedagogía moderna que tan excelentes resultados han dado, por ejemplo, en el Reino Unido. La preparación habrá sido sólida y bien enfocada cuando se consiguen efectos estéticos de la magnitud que oimos en esta sesión del "Palau"...
>
> […] Donde se percibe el alcance de los métodos del Sr. Borguñó, en cuanto a educación musical se refiere, es en el género cromático a varias voces...
>
> […] El efecto estético es magnífico, la afinación correcta, el matiz oportuno, gradaciones y justeza en los tiempos y entradas, en fin, todo converge a producir el efecto de una gran masa disciplinada de buenos coristas en miniatura; pero con el delitos timbre de las voces blancas."[314]

Durante estos años, Borguñó trató de impulsar el coro del conservatorio mediante diversas actuaciones por distintas ciudades de Cataluña y especialmente en Barcelona. En el año 1924 organizó un viaje a París con el ánimo de participar en varios conciertos organizados y celebrados con motivo de las Olimpiadas. Entre los documentos de Borguñó encontramos una carta dirigida desde el Ateneo Igualadino a diversos grupos de españoles residentes en Francia donde se hace mención de la invitación recibida por parte de las autoridades francesas:

> "Este "Coro Escolar Infantil" del Ateneo Igualadino, nacido en el seno de esta maravillosa y primordial institución nuestra, puede afirmarse que entraba en los albores de

[313] "Chor infantil de les escoles de l'Ateneu Igualadí", *Revista Musical Catalana*, núm. 234, Barcelona, junio, 1923, págs. 173-174.
[314] *Las Noticias*, 17 de mayo de 1923.

una juventud llena de promesas y de alegres ilusiones, cuando fue consagrado por la crítica sana de Barcelona con motivo de su memorable presentación en el "Palacio de la Música Catalana" en el mes de Mayo del último año pasado, como una de nuestras más preciadas y legítimas glorias.

Sin embargo, nosotros, lejos de considerarnos al fin de nuestras nobles aspiraciones, hemos continuado laborando cada día con más fe y entusiasmo con tal de llegar donde nuestra ilusión nos guía, y hoy, convencidos de la prodigiosa labor pedagógico musical que nuestro coro escolar bajo la dirección de su maestro admirable D. Manuel Borguñó, realiza, hemos sentido la tentación de aceptar la amable invitación que por parte de prestigiosos elementos de París, nos ha sido hecha, con objeto de dar a conocer al mundo musical los frutos de la labor consciente que con los niños de nuestras Escuelas ha venido realizando el mencionado maestro.

Al anunciar a nuestros distinguidos compatriotas residentes en París, la proyectada excursión artística de nuestra agrupación coral escolar, la cual, en caso de que ninguna circunstancia especial lo impida, tendrá lugar durante las fiestas de la Olimpiada, nos permitimos esperar que ellos querrán honrarnos con sus entusiasta apoyo, contribuyendo así al mayor éxito de nuestra patriótica empresa.

Igualada, Mayo de 1924

Por la Junta de Instrucción del Ateneo Igualadino."[315]

Por causas que Borguñó no especificó en su documentación personal, la citada excursión artística no se llegó a realizar. Entre los motivos que ofrece, siempre muy generales y sin llegar a profundizar en ninguno de ellos, se hallan los económicos y la situación política del país.

Durante estos años es significativa la correspondencia que mantuvo con Maurice Chevais, Inspector de Enseñanza Musical de las Escuelas de París. Aunque no tenemos constancia del momento y lugar en que ambos se conocieron, podemos afirmar, por la documentación encontrada[316], que la relación que tuvieron durante toda su vida, tanto a nivel personal como profesional, fue sumamente estrecha. Entre las diferentes obras encontradas en su archivo descatan varios libros de Chevais así como artículos de revistas francesas especializadas en educación musical. Años más tarde, Borguñó asistió a dos congresos en París donde coincidió con el maestro francés.

Borguñó permaneció como director del Conservatorio de Igualada durante diez años. En este periodo de tiempo sentó las bases de su pensamiento pedagógico musical y el método pedagógico que se había de introducir en las escuelas primarias. En este sentido, podemos considerar su etapa en Igualada como un laboratorio práctico de sus ideas teóricas. Prueba de ello es que en 1933, dos años después de abandonar Igualada, publicó su primer libro *La*

[315] Carta del presidente del Ateneo de Igualada, (inédita).
[316] Por la datación de las cartas existentes en el archivo personal de Borguñó estimamos que la relación profesional entre ambos se inició con motivo de la visita que iba a realizar con el coro del conservatorio. La primera carta de la que tenemos constancia, datada el 22 de febrero de 1924, suponía la contestación de Chevais a la solicitiud de información por parte de Borguñó acerca de la educación musical escolar en Francia y el anuncio de su visita a París. Igualmente, Chevais muestra su interés en conocer el método empleado por Borguñó y la situación de la educación musical escolar en España.

Música, el Cant i l'Escola basado en la experiencia de los años de Igualada. La independencia con la que Borguñó contaba a la hora de organizar el conservatorio así como los apoyos que tenía, hizo de este centro punto de referencia en su desarrollo profesional y a su vez, de la vida musical catalána. El maestro catalán procuró que el interés por ampliar la cultura musical en Igualada se extendiera más allá del conservatorio y alcanzara al pueblo.

Una carta remitida por Joan Lamote de Grignon acerca de la conveniencia de que la Banda Municipal de Barcelona diera un concierto gratuito a instancias de Borguñó, pone de manifiesto la motivación que en estos años sentía por acercar la música a las gentes de Igualada:

> "21 de Mars 1922
>
> Amic Borguñó: perdona que t'hagi contestat mes aviat a la teva lletra del 12 del corrent; era precís, abans, sapiguer en qué parava la reforma del article del Reglament de la Banda referent a les sortides d'aquest organisme a fora de Barcelona.
>
> Probablement quedará en la forma que vá dir-te l'Agustí; çò es, que s'acordará que la Banda no pugui sortir de Barcelona mes que mitjansant la percepció de la quantitat de TRES MIL CINQCENTES pessetes per cada dia de permanència fora de la capital, en concepte de honoraris, i corrent a càrrec de l'empressa contractant totes les despeses de viatge i manutenció. La Banda no pod fer mes que actes de caràcter artístic; entenent-se per tals tots els quins tinguin aspecte de Concert. Queda per tant excluides les serenades, processions, "pasacalles", etc.
>
> L'Agustí, que acaba de venir a vèure-m, m'ha parlat dels teus desitjos de que la Banda es fés sentir del poble, l'endemá del Concert al Teatre; jo no tinc costum de fer-ho, això; a tots els llòcs que havèm anat a donar concerts, hèm tocat, després, per al poble. Però això te de fer-se en forma que no perjudiqui l'ècsit de taquilla del concert car sempre es de temer que hi hagi una part del public que pensi "ja la sentirme a la plassa" i s'estalvíen les pessetes....Cal dur-ho callat!
>
> [...] M'agradaria conèixer la sala del teatre, i també la plassa o indret de la població ont sería convenient que la banda toqués per al poble; an aquest fí, per poco que pugui faré una escpada un dia que'm vingui bé.
>
> Escríu-me la resol.lució que prengèu sobre'l particular i procuraré que tot se resolgui a satisfacció vostra."[317]

Alexander Galí, del que posteriormente hablaremos en el apartado referido a la polémica con Llongueres, al evaluar el tiempo que Borguñó permaneció al frente del conservatorio mezcla los éxitos obtenidos con sus consideraciones posteriores acerca de la conveniencia de la inclusión de la gimnasia rítmica y canciones con gestos en las clases de educación musical escolar:

> "D'aquestes organitzacions complementàries n'hi va haver una, però, que va ultrapasar els límits de la ciutat d'Igualada i va ésser popular arreu de Catalunya. Fou el Conservatori de Música amb el seu Orfeó, sobretot després de l'any 1921, que se'n va fercàrrec l'antic director de l'Orfeó de Graus senyor Manuel Borgunyó. Potser ni la tasca de l'Orfeó ni la del Conservatori no van arribar tan amnunt com el senyor Borgunyó pretenia, quan feia propaganda dels seus mètodes d'ensenyament de la música com si no s'hagués fet

[317] Carta de Juan Lamote de Grignon a Manuel Borguñó, 21 de marzo de 1922, (inédita).

Universidad de Salamanca

> res de millor a Catalunya, però l'esforç del senyor Borgunyó tant en l'escola com en les seccions que integraven el Conservatori és indubtablement un altre motiu de glòria per a l'Ateneu que va fomentar l'obra. El senyor Borgunyó va deixar la direcció del Conservatori l'any 1930 i va ésser succeit pel senyor Joan Just."[318]

No cabe duda que, junto con su estancia en Graus, los años transcurridos en Igualada constituyeron unos de los más fecundos de su vida desde el punto de vista profesional. La labor impulsada por Borguñó traspasó de forma considerable los límites de Igualada. Incluso sus detractores le reconocieron los esfuerzos y resultados de su trabajo. Las razones últimas por las que abandonó el conservatorio las desconocemos. Suponemos que, a pesar de su éxito, era en Barcelona donde él pensaba que sus ideas podían tener mayor difusión y reconocimiento.

Terminado el curso 1930-31 retornó a Barcelona con la experiencia adquirida tras diez trabajados de Igualada. Tal vez, la nueva etapa política que se abría en Cataluña con la restauración de la Generalitat, el dos de agosto de 1931, tras la caída de la dictadura de Primo de Rivera y la aparición de instituciones culturales dependientes de la Generalitat impulsaron su retorno. Por otro lado, Barcelona era el centro de referencia cultural de Cataluña y el lugar donde se tomaban las decisiones que afectaban a la organización de la educación y más concretamente, a la educación musical escolar.

En esta época comenzó de forma más clara a propagar la importancia de la educación musical en las escuelas. A través de conferencias sobre el tema, artículos en prensa diaria y especializada, programas de radio, asesor de los distintos estamentos políticos y culturales, trató de poner de manifiesto la necesidad de una educación musical que se iniciara desde las escuelas primarias.

Si bien durante los años anteriores encontramos numerosos escritos con la opinión del maestro Borguñó, se puede decir que es en estos momentos cuando descubrimos una mayor sistematización de su pensamiento. Creemos, como indicábamos en el punto anterior, que se debe en gran parte a la inmensa labor que realizó en el Conservatorio de Igualada donde, durante diez años, tuvo la ocasión de experimentar su método y extraer conclusiones.

Su trabajo no pasó desapercibido en los centros de influencia musical. La Generalitat de Catalunya solicitó su opinión sobre diversos temas referidos a la educación musical y fue enviado como delegado técnico de la Generalitat a dos congresos en París.

Creado el Instituto-Escuela del Parque, solicitó una de las dos plazas de profesor de educación musical. Debido a que le fue denegada pasó a ocuparse de la educación musical de los dos grupos escolares franceses.

[318] Riba i Guma, S. *Op.cit.,* pág. 395.

En 1931 fundó junto con ochenta miembros "L'Associació d'Amics de l'Educació Musical", cuyo Secretario fue el crítico musical Arturo Menéndez Aleixandre. El primer fruto de esta asociación fue la creación por parte del Gobierno de la Generalitat de sesenta plazas de profesores de música para las escuelas de Barcelona y su Provincia.

Es en este momento cuando surge la polémica acerca de la gimansia rítmica y su inclusión en la educación musical escolar. Borguñó, radicalmente contrario a su inserción en las clases de música, mantuvo una ardua discusión con los partidarios de adpotar este tipo de metodología. Artículos en revistas especializadas y periódicos mostraron las distintas opiniones de esta disputa que trajo consigo un debate, tan intenso como importante, por las distintas personalidades que avalaban una de las dos ideas. Dada la importancia que esta controversia tuvo entre los defensores y detractores de la Rítmica, la hemos desarrollado en un apartado específico posterior en este capítulo.

Ante la insuficiencia de ingresos instituyó en 1932 en Sabadell, junto con los maestros Mosén José Muset y Cipriano Cabané, una filial del Conservatorio del Liceo. Al mismo tiempo, continuó su labor pedagógica en las escuelas Cultura Popular y en la Academia Miralles.

En 1933 el Ayuntamiento de Barcelona convocó una plaza de profesor de Educación Musical. En un proceso no del todo claro se le denegó la convocada por el Ayuntamiento pero sí fue propuesto por el Dr. Balcells para que le fuera adjudicada la plaza de Educación Musical del Instituto Ausias March (donde permaneció hasta la finalización de la guerra civil) sin que Borguñó hubiera solicitado previamente la vacante. Al mismo tiempo dirigió la Masa Coral de la Junta de la Asociación Obrera.

En febrero de 1933 asesoró acerca de la organización de la enseñanza musical en las escuelas de Cataluña. A petición de la Sub-Ponencia Musical del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya respondió a dos preguntas. Las cuestiones formuladas eran las siguientes:

> "1. Com concebiu l'ensenyament musical a les escoles primàries de Catalunya?
> 2. Com organitzarieu i portarieu a la pràctica el vostre projecte d'enseyament musical?"[319]

Borguñó contestó a estas interpelaciones mediante treinta y siete folios mecanografiados. De una forma minuciosa, evaluó los problemas y posibles soluciones de la educación musical sin olvidar detalle alguno y profundizando en todos los aspectos solicitados.

En el esclarecimiento de la respuesta trató temas tan diversos como el del personal educador y de su permanencia, el número de alumnos, normas generales, el ejemplo de países extranjeros, la creación de un Instituto de pedagogía musical escolar anexo a la Escuela Normal, las bases fundamentales de la educación musical, la realización de un programa, el solfeo, la canción, la formación del oído, y las líneas generales de su propio plan educativo dividido en diversos grados.

[319] Borgunyó, M. L'ensenyament musical a les escoles de Catalunya. Resposta a la sub-ponència musical de Cultura de la Generalitat de Catalunya (carta), Barcelona, febrero de 1933, pág. 2, (inédita).

Aunque más adelante analizaremos su método y organización, queremos detallar la importancia que Borguñó otorgaba a la formación musical del profesorado:

> "Es aquest l'obstacle mes difícil de superar. Sense professors perfectament aptes per a l'alta missió que a l'educador musical es confiada, l'organització seria no solament imperfecta sinó altament nociva i per coseguent [sic] de resultats totalment oposats als que amb l'educació musical hom es proposés d'obtenir.
>
> [...] De l'actuació equivocada o deficient d'un profesor en pot sortir rebaixat per sempre més el nivell artístic d'una escola, d'una comarca, d'una ciutat i àdhuc d'una nació.
>
> Constituint la veu i l'orella els factors essencials de tota educació musical la tria del profesor sembla que hauría de fonamentar-se, principalment, en les dues qualitats seguents: posseir una audició absoluta i cantar impecablemente amb la més justa expressivitat; qualitats que naturalment, de no venir completades per moltes d'altres, tindrien un eficàcia molt relativa. Aquestes altres qualitats, son: una vasta cultura musical, tocar pulcrament el piano, conèixer els instruments, tenir nocións d'harmonia, saber l'història de la música, posseir facultats d'improvització, etc. A més, el professor ha de posseir tots els conèixements de fisiologia vocal indispensables per a guiar la veu de l'infant i, per damunt de tot, ha d'ésser un vertader artista assedegat de perfecció, amb prous coneixements pedagògics per a realitzar amb la màxima eficàcia l'excelsa missió que li es confiada. No es pas indispensable que tingui un veu potent ni molt bonica, sinó que, una veu petita de volumen peró suficientment extensa i flexible, ben educada i ben conduida, li bastará per a fer arrivar la música als infants i donar-los un bon model. Per conseguent, la precipitació en el nomenament del personal que hagués d'actuar a les escoles, sense preparar-lo degudament, produiria resultats funestos incorregibles."[320]

La obligación de formar a los maestros de forma conveniente era la piedra angular para poder desarrollar una educación musical adecuada. La obligación de crear un Instituto Profesional de Pedagogía Musical Escolar anexo a la Escuela Normal fue una idea constante que apareció en todos los escritos de Borguñó.

Aunque esta sugerencia de Borguñó apenas tuvo eco, con el paso del tiempo y tras su traslado a la ciudad de Sta. Cruz de Tenerife, él mismo instauraró el Instituto Pedagógico Musical de Sta. Cruz de Tenerife. Los desvelos del maestro por fundar una institución permanente donde se pudieran formar los maestros de las escuelas primarias constituyó una constante en su larga y dedicada vida.

Con la creación de un coro de carácter mixto entre los alumnos de la Escuela Normal se favorecería la mejora de la educación musical así como se posibilitaría la realización de viajes para intercambiar experiencias con futuros maestros de otros países:

> "L'Institut Professional de Pedagogia Musical escolar anexe a l'escola Normal, hauria de constituir la pedra angular de tota la nostra educació musical popular; l'organisme que amb el mes recte espèrit de justícia col-loqués cada cosa en el lloc just que li correspongués.
>
> Fora molt interessant que els alumnes d'aquesta institució assistissin a dues o tres classes setmanals col-lectives, en les quals, ultra seguir el mateix procés educatiu que el seguit a les escoles, amb les reserves i adaptacions corresponents a llur edat, s'organitzessin en chor

[320] *Ibídem*, págs. 2-4.

Universidad de Salamanca

> mixte, que asemblança dels constituits en el Escoles Normals d'algunes ciutats europees i americanes, proporcionés als alumnes l'avinentesa d'actuar solidàriament en franca companya artística.
>
> Una brillant actuació coral estimularia als alumnes l'afany de perfeccionar llur educació musical i els facilitaria considerablement l'organització col-lectiva de viatges d'expansió artística eminentment instructius, els quals contribuirien a fomentar un intercanvi que els seria sumament favorable."[321]

En 1937 es enviado por la Generalitat a dos congresos en París. Allí extendió de forma amplia sus planteamientos acerca de la educación musical escolar. Estos dos congresos no trataron de forma directa de la educación musical en las escuelas, pero incorporaban ciertos pensamientos que incidían en la formación musical no solo de los niños, sino del pueblo en general.

Hasta la toma de Barcelona por las tropas nacionales, Borguñó se relacionó con la mayoría de los ámbitos culturales y políticos de Barcelona llegando a jugar un papel destacado en la implantación y desarrollo de la educación musical en las escuelas primarias. Durante los años que permaneció en Barcelona, participó activamente en la vida musical y cultural. Los conciertos ofrecidos con los distintos grupos escolares, los artículos publicados en periódicos y revistas, y la publicación de *La Música, el Cant i l'Escola* le permitieron entrar en contacto con el ambiente cultural que se vivía en la capital catalana. Una vez establecido en Sta. Cruz de Tenerife, agradeció a todas aquellas personas que en sus años en Barcelona le apoyaron o demostraron adhesión a su trabajo. Entre el largo elenco descubrimos músicos no pertencientes al ámbito catalán, por lo que pensamos que la labor de esta etapa transcendió más allá de Cataluña:

> "Las seis personalidades dilectas que providencialmente nos alentaron y secundaron en la primera época, fueron: Pablo Casals, Juan Lamote de Grignon, Mosén Franciso Baldelló, el gran poeta, Apeles Mestre, el Rvdo. P. Nemesio Otaño y Arturo Menéndez Aleyxandre, ex -secretario de la desaparecida "Asociación de amigos de la educación musical", de Barcelona, al cual nos unen fuertes lazos de entrañable amistad y gratitud que no creemos puedan impedirnos rendirle el tributo de admiración que en justicia se merece por tratarse de una de las más preclaras inteligencias de la literatura musical española, auténtica verdad esta, ampliamente reconocida por distinguidos sectores de nuestro movimiento musical e intelectual.
>
> […] Entre los ilustres colegas que con los seis anteriormente citados nos favorecieron con su adhesión escrita e impresa figuran: los Mtos. Jaime Pahissa, José Barberá, Conrado del Campo, Jesús Guridi, Joaquín Zamacois, Manuel Palau Boix, Eduardo Toldrá, P. Antonio Massana…
>
> […] Y entre los que nos honraron personal y verbalmente con su adhesión y estímulo queremos destacar a los Mtos. Felipe Pedrell, Tomás Bretón, Amadeo Vives, Joaquín Nin, Manuel de Falla, Frank Marshall, Tomás Buxó, Ricardo Lamote de Grignon, Pedro Vallribera, Gibert Camins, Juan Balcells, Joaquín Pecanins, José Caminals, Magin Romani, Araceli Gasóliba, y muchos más que harían interminable esta relación"[322]

[321] *Ibídem*, pág. 15.
[322] Borguñó, M. *Cincuenta años de educación musical. Lo que en la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse*, Imprenta Católica, Santa Cruz de Tenerife, 1959, págs. 71-72.

Igualmente, entre las cartas halladas entre la documentación personal de Borguñó encontramos la correspondencia mantenida con músicos de la talla de Pau Casals, Maurice Chevais, José María Pemán, López Chavarri, Nemesio Otaño, Lluís Millet, y Juan Lamote de Grignon. Cabe destacar la relación mantenida a lo largo de los años con Pau Casals ya que existen misivas fechadas en los años 1931, 1933, 1935 y 1948 con efusivas felicitaciones de Casals por los escritos y actuaciones de Borguñó.

Concluida la Guerra Civil, las nuevas autoridades educativas cerraron el Instituto-Escuela Ausias March. La figura de Manuel Borguñó quedó, para el nuevo gobierno, ligada a una serie de manifestaciones culturales y sociales las cuales no tenían cabida en el nuevo régimen. La vinculación de Borguñó con la Generatitat de Catalunya durante el tiempo de la República hizo que cayera en el más absoluto olvido y desprecio por parte del gobierno nacional. Sin trabajo ni posibilidad de encontrar alguno; con el temor que supone ser denunciado y acabar preso, en un tiempo en que cualquier persona podía tacharte de enemigo del régimen sin ningún tipo de prueba, transcurrieron tres de los años más duros de la vida de Manuel Borguñó. En palabras de su hija Montserrat, al terminar la guerra llegó a ser detenido con la intención de ser fusilado. Entre las personas que acudieron a detenerlo se encontraba un antiguo alumnos que intercedió por él ante las autoridades del nuevo régimen.

Tanto en sus escritos como entre sus notas personales no es posible señalar vinculación alguna con ningún partido político. Si alguna vez Borguñó estuvo más o menos relacionado con ciertos organismos oficiales, se debió principalmente a su interés por poner en práctica sus ideas y objetivos en beneficio de la educación musical escolar. Prueba de ello, es que años más tarde obtuvo por parte del gobierno de Franco cierto reconocimiento a su labor al permitirle asistir como delegado al "IX Congreso Internacional sobre Educación Musical" celebrado en Moscú en el año 1973.

Como señalábamos en la introducción, uno de los cambios más notables que podemos observar a partir de la finalización de la guerra es la completa desaparición del catalán en sus obras. Su nombre adoptó la versión castellana cambiando la ny por la ñ (Borgunyó por Borguñó).

Las condiciones personales y económicas en las que quedó Borguñó en 1939 fueron del todo penosas. Ese mismo año, la Escuela Municipal de Música convocó una plaza para cubrir la vacante de profesor de Conjunto Coral.

Tras una breve biografía con los hechos profesionales más importantes de su vida, relataba la situación actual en la que se encontraba y rogaba, en dos ocasiones, que se hiciera justicia con su trabajo y le fuera concedida dicha plaza:

> "La supresión de la ex-Generalitat me dejó en la más absoluta cesantía, no he logrado ganar nada a pesar de mis constantes preocupaciones y desvelos para conseguirlo. Téngase en cuenta, además, que no me fue otorgada en 1933 la Plaza que solicité en el Concurso del Ayuntamiento, porque creyeron las autoridades que mis servicios eran más útiles en el Instituto-Escuela, sin que el precedente de los que ocupaban simultáneamente plazas análogas en las dos instituciones, me favoreciera a mi en la más mínimo.

> Mi larga vida profesional sacrificada a la consecución de un noble ideal de superación artística y, transcurrida en la lucha constante contra los intereses mal creados al calor de todos los ambientes políticos que vienen sucediéndose, no merece ciertamente, la cesantía que las circunstancias actuales me imponen, y, aun comprendiendo las enormes dificultades que hay que vencer para reducir en lo posible gravísimos perjuicios ocasionados por la revolución roja, no puedo por menos de rogar que sean utilizados mis servicios concediéndome la plaza solicitada que considero perfectamente adaptable a mis aptitudes y vocación y, en el caso de que a juicio de los Sres. del Jurado, merezca la plaza otro de mis compañeros solicitantes, me permito rogarles encarecidamente que mi caso sea especialmente estudiado y que me sean dadas toda suerte de facilidad para desarrollar en Barcelona mis actividades en el Arte Coral y en la Educación Musical, que constituyen mi especialidad. Creo sinceramente que desde Barcelona podemos prestar grandes servicios a la Cultura Nacional."[323]

En febrero de ese mismo año, con anterioridad a la petición de la plaza de profesor de Conjunto Coral de la Escuela Municipal de Música, Borguñó elaboró un informe-opúsculo titulado *La Educación Musical Escolar en la España Nacionalsindicalista*. Este informe, de apenas ocho páginas, constituye una especie de presentación de sus ideas al nuevo régimen y su deseo de colaborar en defensa de la educación musical escolar. En el fondo de su reseña hay una intención de alabar y exaltar las virtudes del régimen mostrando su adhesión, a todas luces interesada, y un intento de distinguirse como uno de los referentes de la educación musical escolar. En sus tres primeras hojas sin paginar, a modo de resumen, señalaba las principales ideas que amplió posteriormente en su exposición. La aspiración de incluir la Cultura Musical en las escuelas a través de medios propios, impartida por profesionales cualificados con experiencia en la materia y con la finalidad de formar coros escolares eran los principales puntos alrededor de los que giraban todas sus demandas:

> "I. Siendo la Cultura Musical el exponente más inconfundible de la sensibilidad artística y elevación espiritual de una nación; teniendo además en cuenta que la Música es el Arte popular por excelencia y, por consiguiente, el más susceptible de tomar derivaciones contrarias al espíritu de su verdadera y sagrada misión, es de la más alta conveniencia en la España Nacional Sindicalista que la Cultura Musical sea definitivamente radicada en la Escuela. Esto repercutirá grandemente en los destinos culturales de la España Grande y Única que todos anhelamos.
>
> II. Que la organización que sea adoptada en las escuelas Oficiales y Particulares de España sea propiamente Nacional ya que con nuestros propios medios debidamente administrados podríamos superar en esta cuestión el nivel de otras naciones progresivas que desde hace muchos años tienen implantada obligatoriamente la Educación Musical en sus Escuelas…
>
> […] III. Es indispensable que nuestra organización musical escolar sea efectuada por los profesionales especializados más capaces y experimentados y que, por lo tanto, su obra no sea obstaculizada por el espíritu de improvisación característico en los recién llegados a esa especialidad procedentes de otras especialidades del Arte Musical.

[323] Borguñó, M. Instancia-solicitud de la Plaza de Conjunto Coral para la Escuela Municipal de Música de Barcelona, pág. 6, (inédita).

IV. Que a todos los profesores especializados cuya actuación en la Escuela date por lo menos de 10 años, les sea solicitado un Plan de Organización (normas, orientaciones, programa, etc.), y que se tenga en cuenta que los que practicaban esta modalidad cuando en ella no se obtenía ninguna ganancia material, son los que han demostrado "sentir" más fervorosamente por ella una indiscutible vocación.

V. Que oficialmente sea reconocida la Educación Musical como una modalidad que requiere una especial preparación y que los que la practiquen o aspiren a practicarla además de una intensa vocación y de la cultura musical necesaria reúnan las cualidades técnicas y temperamentales indispensables en todo buen educador musical.

VI. Como vía de ensayo tal vez sería conveniente crear en algunas ciudades de España un organismo dirigido por el profesor más experimentado de la población, que con las debidas precauciones prepara el acceso de la Educación Musical en los centros docentes de España, iniciándola en un número reducido de Escuelas e Institutos y, paulatinamente, de acuerdo con los resultados obtenidos ir aumentando su número.

[…] VII. A medida que fuera ampliado el número de Escuelas beneficiadas con la Educación Musical debiérase emprender la organización de grandes conjuntos corales formados mediante la reunión de diferentes Escuelas procediendo de manera que con un solo día de anticipación las Autoridades pudieran disponer de todos los niños de un barrio, de un distrito o de una ciudad para tomar parte, ARTÍSTICAMENTE PREPARADOS, en un acto importante: manifestación, concierto, etc.

VIII. Organizar con los alumnos de la ESCUELA NORMAL una CORAL MIXTA y contribuir a preparar a los futuros maestros para que en su día, si es necesario, puedan suplir la falta de un profesor especializado en su Escuela.

IX. Al finalizar el primer año o cuando las Autoridades lo creyeran conveniente, una Comisión compuesta por altas personalidades de la Pedagogía y de la Música podría examinar detenidamente el alcance y el resultado de la obra realizada por cada uno de los delegados responsables, y seleccionando lo mejor podría procederse a la confección del Plan de Organización definitivo para toda España.

[…] X. Tratándose de una modalidad relativamente nueva que, al parecer, muy pocos profesores han estudiado a fondo, a mi modo de ver, no estamos preparados COLECTIVAMENTE para iniciar su organización y creo, sinceramente que su éxito depende del acierto que las Autoridades Superiores tengan en la elección de los elementos a los cuales se responsabilice.

[…] XI. Seguramente no escapará a la perspicacia de las autoridades la conveniencia de que en modo alguno se establezcan rivalidades de orden negativo entre los contadísimos profesores que en España hemos estudiado a fondo el problema de la Educación Musical. Para evitarlo y formar un juicio exacto de las posibilidades de cada uno, sería suficiente atenerse a la obra de estudio y de realizaciones efectuada y a los resultados obtenidos.

XII. Los que han disfrutado en el pasado la obra de Renovación Pedagógica que hace 30 años vengo propugnando han sido las vacilaciones de las autoridades escolares las cuales, en esa cuestión siempre estuvieron más atentas a los intereses particulares que a los generales, como así mismo a la política disociadora de los Sindicatos que en estos 30 meses de gobierno

> rojo he combatido abiertamente ocasionándome este deber cumplido serios y graves disgustos. Mi humilde opinión es que tratándose de un problema nuevo muy susceptible de ser desnaturalizado desde su base, deber ser el Estado quien en su organización inicial debe asumir la máxima responsabilidad, pues los músicos siempre vivieron alejados de la Escuela y cuando se cobijaron en ella sus aspiraciones se limitaron, generalmente, a aprovechar lo más espectacular y trivial de cada sistema logrando así cubrir las apariencias de una actuación efectiva que en realidad fue casi siempre pedagógicamente estéril."[324]

Podemos observar dos aspectos fundamentales en esta memoria: la intención de dar a la educación musical rango de materia escolar propia con carácter oficial y la correcta preparación de los profesores encargados de organizar esta disciplina.

En este sentido, creemos que la llegada de la dictadura hizo que muchas personas sin una adecuada formación musical sustituyeran a otras mucho mejor preparadas sólo por el hecho de ser afectas al nuevo régimen. Borguñó, estigmatizado por haber colaborado con la Generalitat de Cataluña, temía que la causa por la que llevaba luchando cerca de treinta años quedase en manos de gentes incompetentes. Para evitar esto, solicita que sean los profesores con verdadera experiencia en la materia los que traten de organizar la educación musical escolar.

Durante estos años, hasta su traslado a Sta. Cruz de Tenerife, no tenemos referencia alguna de un trabajo relativamente estable en algún centro educativo o coral, aunque parece establecer ciertos vínculos con la Obra "Educación y Descanso". Francisco González Luis en los datos biográficos que realizó en el homenaje que Borguñó recibió diez años después de su muerte, en el "VIII Encuentro Coral Ciudad de La Laguna", nos ofrece pocos detalles de este periodo:

> "Terminada la Guerra Civil española, el entonces ministro de relaciones Sindicales, Sr. García Ramal, le ofrece una plaza de Profesor de Música de la Obra "Educación y Descanso."[325]

Podemos deducir que la labor realizada hasta entonces por Borguñó no era valorada por parte de las nuevas autoridades. Él mismo, parece llamar la atención sobre ciertos individuos que aparecen o pueden aparecer en ese momento en la escena musical escolar sin la debida experiencia práctica en la materia. Con la esperanza de que sus opiniones fueran oídas por las autoridades educativas de la nación y obtener un trabajo con el que poder mantenerse, Borguñó no desistió en su intento, a pesar de las continuas negativas que recibió, de llevar la educación musical a las escuelas.

---

[324] Borguñó, M. *La Educación Musical Escolar en la España Nacionalsindicalista*, Barcelona, febrero de 1939, (informe inédito).
[325] VV. AA. *VIII Encuentro Coral Ciudad de La Laguna,* Excmo. Ayuntamiento de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 1986, pág. 17.

1.4 Estancia en Santa Cruz de Tenerife hasta su muerte (1942-1973)

En 1942 Borguñó trasladó su residencia a la ciudad canaria de Sta. Cruz de Tenerife. Las fiebres contraídas en la campaña de África, nunca curadas del todo, hacían recomendable un clima más cálido que el de Barcelona. Por otro lado, no debemos olvidar la situación profesional y política por la que atravesaba en la capital catalana, sin un trabajo relativamente estable ni perspectivas de futuro claras.

Durante los años de postguerra escribió en la revista *Ritmo* dirigida por Nemesio Otaño, presidente de la Junta Nacional de Música y director del Real Conservatorio de Madrid, con el que mantuvo estrechos lazos profesionales y personales. Otaño deseaba que Borguñó se trasladase a Madrid donde el ambiente musical le podía ser más favorable que el de Barcelona pero, el deseo de vivir en una ciudad con un clima menos frío que el de la capital hizo que Borguñó tomase la decisión de asentarse en Sta. Cruz de Tenerife. No obstante, Otaño escribió una carta de presentación y recomendación a las distintas autoridades culturales y musicales de la ciudad canaria en las que resaltaba la experiencia y éxito en las labores de la educación musical desarrolladas por Borguñó a lo largo de su vida:

> "PARA EL EXCELENTÍSIMO CABILDO, DIRECTOR DEL CONSERVATORIO Y AUTORIDADES UNIVERSITARIAS Y ESCOLARES DE SANTA CRUZ DE TENERIFE.
>
> El Maestro Borguñó, distinguido artista, dotado de un gran espíritu constructivo, por razones de índole particular, piensa trasladar accidentalmente su domicilio a Santa Cruz de Tenerife. De entre su múltiple personalidad musical destaca la de pedagogo del canto y de la Educación Musical en cuyas ramas ha adquirido una aureola que ha sobrepasado los límites nacionales. Al tratarle ustedes tendrán ocasión de conocerle y juzgarle por sus verdaderos méritos.
>
> En Barcelona supo crear un ambiente sumamente interesante para la Educación Musical y cuenta entre sus prosélitos y admiradores lo mejor del profesorado de dicha ciudad.
>
> Por mi parte tuve el gusto de publicar en RITMO una serie de artículos en los que expuso una buena parte de sus ideas y me complacería sumamente que en esta ciudad le fuesen otorgadas toda suerte de facilidades para el desarrollo de sus experiencias pedagógicas, lo cual, al mismo tiempo que, sin duda alguna, favorecería la cultura de la misma, pudiera constituir, tal vez, un magnífico punto de partida para ulteriores realizaciones pedagógicas en la Península.
>
> Barcelona 10 de Abril de 1942.
>
> N. Otaño
>
> Presidente de la Junta Nacional de Música y Director del Real Conservatorio de Madrid 1942."[326]

[326] Otaño, N. Carta de presentación y recomendación, Barcelona, 10 de abril de 1942, (inédita).

Una vez establecido en Santa Cruz de Tenerife permaneció en la capital isleña hasta su muerte en 1973. El apoyo que recibió de las autoridades religiosas y militares de la isla le permitió desarrollar todo su potencial humano y profesional a favor de la educación musical escolar. Durante estos años, dirigió numerosos coros en los diversos colegios religiosos así como la Schola Cantorum del Seminario Diocesano de Tenerife. Es este periodo el más fértil en cuanto a escritos, libros, artículos, conferencias, cursillos y demostraciones pedagógicas.

En 1944 fundó el Instituto Musical del Pedagogía Escolar y Popular desde el que publicaba sus libros y divulgaba su pensamiento pedagógico musical. En julio de 1953 asistió como ponente en Bruselas a la "Conferencia Internacional sobre Educación Musical" siendo el único representante español.

A partir de 1956 comenzó a impartir una serie de cursos que se incrementaron con el paso de los años. Ese mismo año dirigió un cursillo en el noviciado de la Inmaculada de Griñón en Madrid. Su clausura, a la que asistió su director Jesús Guridi, se celebró en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid.

En 1957 ofreció dos cursillos, el primero en Estudios Lasalianos, de Salamanca, y el segundo en el Noviciado Apostólico de Premiá de Mar en Barcelona. La totalidad de estos cursillos estaban patrocinados por las "Escuelas Cristianas", institución con la que Borguñó mantuvo estrechos lazos de colaboración a partir de su residencia en Santa Cruz de Tenerife.

El año 1958 supuso la confirmación del éxito de sus cursillos al viajar alrededor de la Península transmitiendo sus conocimientos pedagógicos. Madrid, Irún, Barcelona y Granada recibieron durante los meses de verano las enseñanzas del maestro catalán. Entre las críticas que obtuvo, sobresale la apreciación de Rosa Mª Kurcharsky enviada al periódico *La Tarde* de Sta. Cruz de Tenerife tras la celebración del "Cursillo de Educación Musical". Éste, se celebró del 6 al 22 de octubre de 1956 en el Noviciado de la Inmaculada de los hermanos de las Escuelas Cristianas, de Griñón (Madrid). Al finalizar, Borguñó ofreció una demostración práctica en el Real Conservatorio de Madrid con el coro de niños de los hermanos de las Escuelas Cristianas de Griñó que asombró a los asistentes. Tal fue el éxito de la exhibición que, según Rosa María Kucharsky, las autoridades educativas solicitaron del maestro catalán un resumen acerca de la metodología empleada para publicarlo en el periódico del *Servicio Español del Magisterio*:

> "En el salón de actos del Real Conservatorio de Madrid y bajo los auspicios del Círculo Catalán y el Hogar Canario, se ha celebrado la presentación del método de enseñanza musical eurítmico-vocal y tonal por su autor, el maestro Manuel Borguñó, con la colaboración del coro de niños de los hermanos de las Escuelas Cristianas de Griñón.
>
> La presentación oficial de este método en Madrid ha sido un éxito y una verdadera revelación.
>
> Es un método tan claro, lógico y tan al alcance de las mentalidades infantiles que, al igual que ante algunos de los descubrimientos de la Ciencia, se formula uno la siguiente pregunta: ¿cómo no se habrá inventado antes?
>
> Esta demostración ha entusiasmado e interesado a los profanos y a los profesionales por igual.

Universidad de Salamanca

A los profanos, porque ven al mundo misterioso y cerrado de la Música abrirse a su comprensión y la posibilidad de adentrarse en él, no como oyentes, sino leyendo música y pudiendo interpretarla. Esto se consigue a las pocas lecciones del método eurítmico-vocal y tonal, a través del cual se adquieren todos los conocimientos necesarios del solfeo, sin la aridez característica del mismo, que a tantas personas ha alejado del aprendizaje musical.

Y este método entusiasma también a los profesionales, porque si en los Conservatorios se instalase una clase de iniciación a la música de este estilo, la tarea de los profesores se suavizaría grandemente en los primeros cursos, al hablar a los alumnos comprendiendo la estructrua interna de la música y por lo tanto en condiciones de seguir posteriores disciplinas más complicadas.

Todos los que desarrollan sus activdades en medios musicales habrán comprobado en múltiples ocasiones que, salvo los superdotados, las personas que han recibido educación musical deficiente en el comienzo de sus estudios, arrastran esta deficiencia a lo largo de toda su carrera.

El método eurítmico-vocal y tonal tiene por lema: Cada lección, una canción, y cada ejercicio, una idea.

Esta claridad y concisión a través de todo el método es la clave de su eficacia.

Así lo han comprendido las autoridades pedagógicas que presenciaron el acto y que han encargado al maestro Borguñó una metodología de la música para ser publicada en el periódico del Servicio Español del Magisterio, anticipándose al cursillo del método eurítmico-vocal y tonal en el Conservatorio de Madrid. Éxito merecido y ganado a pulso a lo largo de una vida de esfuerzo, tesón y dedicación completa a los altos intereses de la música.

Rosa Mª. KUCHARSKI

Madrid, 24 de octubre de 1956."[327]

En mayo de 1961 organizó en Tenerife la "Asamblea Nacional de Música Sagrada Escolar y Popular" a la que asistieron los mayores expertos relacionados con el canto gregoriano en España. En 1970, con 86 años, participó en el "IX Congreso de la International Society of Music Education" (I.S.M.E.) celebrado en Moscú donde expuso sus ideas acerca de la educación musical escolar.

Desde la llegada de Borguñó a la isla, las agrupaciones corales de Tenerife experimentaron un gran impulso. En pocos años, se produjo un aumento e interés por parte de la sociedad tinerfeña por la música coral:

"Fueron años éstos gloriosos para el Canto Coral en Tenerife. Cada año se celebraba un frandioso festival de Solidaridad Coral en el que participaban todos los coros existentes en la Isla, interpretándose dos composiciones por cada uno de ellos y finalizando el festival con una obra cantada por la totalidad de los miembros de las diferentes corales, en número a veces superior a las 1000 voces"[328]

[327] Borguñó, M. *Cincuenta años de educación musical*. *Lo que la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse*, Imprenta Católica, Santa Cruz de Tenerife, 1959, págs. 104-105.
[328] VV.AA. *VIII Encuentro Coral Ciudad de La Laguna,* Excmo. Ayuntamiento de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 1986, pág. 18.

Universidad de Salamanca

El reconocimiento que Borguñó recibió antes y tras su fallecimiento, por las diferentes agrupaciones corales de la isla, puso de manifiesto la labor desarrollada en estos años por el maestro catalán. A pesar de estar próximos los noventa años, Borguñó continuaba incansable su tarea de educador musical y se mantenía al frente de numerosos coros escolares en Santa Cruz de Tenerife y La Laguna:

> "Hacia tiempo que entre sus muchos discípulos en incontables coralistas circulaba la idea de rendir a tan singular apóstol un homenaje público de reconocimiento. El organismo encargado de canalizar este deseo fue entonces la Delegación Provincial de la Sección Femenina de Santa Cruz de Tenerife.
>
> Se prestaron inmediatamente a la colaboración los ayuntamientos de Santa Cruz y La Laguna y se organizaron dos magnos encuentros de solidaridad coral -como le gustaba llamarlos a Borguñó-: uno en el Teatro Guimerá de Santa Cruz de Tenerife, el sábado 12 de mayo de 1973, y otro en el Paraninfo de la Universidad de La Laguna, el jueves 17 del mismo mes, donde también intervenía el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de dicho primer centro docente.
>
> Todas las agrupaciones corales participantes eran dirigidas por discípulos de Borguñó: la Coral Universitaria, la *Schola Cantorum* del Seminario de La Laguna, el Coro "Agustín Ángel" de la ATAO, el Coro infantil del Colegio Alemán de Sta. Cruz, la Coral de la Sección Femenina de Los Realejos; el Coro del Colegio Nacional 25 de Julio tenía al frente al propio Maestro Borguñó."[329]

> "Ofrecer un homenaje debe ser siempre un gesto que no por más obligado resulte menos sincero y afectuoso. El homenaje entraña reconocimiento, significa gratitud, supone recuerdo. Y es eso, ante todo, lo que pretende exponer públicamente la organización de este VIII Encuentro Coral Ciudad de La Laguna: reconocimiento, gratitud y recuerdo al Maestro Borguñó, músico, creador de coros, suscitador de vocaciones par el canto común."[330]

No queremos concluir sin hacer mención explicita al artículo dedicado por su gran amigo Menéndez Aleyxandre a los pocos días del fallecimiento del maestro catalán. Estrecho colaborador en todas sus iniciativas, su amistad iba más allá de los meros lazos profesionales. En este obituario repasó toda su vida profesional a modo de biografía a la vez que no dejó escapar juicios de admiración personal y profesional:

> "En plena lucidez y actividad, cuando estaba corrigiendo las pruebas de su "Método Eurítmico vocal de Educación Musical" en una editorial de Madrid, ha fallecido casi repentinamente, el pasado día 23, Manuel Borguñó Plá, víctima de un infarto de miocardio.
>
> [...] Sin espectacularidades de ballet infantil y sin recurrir al absurdo auxilio de instrumentos de percusión, Borguñó convertía en un grupo de niños y niñas completamente ignorantes de música, en un pequeño y asombroso orfeón y de ello hizo demostraciones por toda España y en varias capitales europeas causando el asombro y la admiración de los maestros más expertos en la especialidad.
>
> Envidias, incomprensiones y mezquinos intereses, hicieron poco menos que imposible la vida en la metrópoli a este eminente pedagogo musical, a este luchador noble e incansable, a este apóstol de una noble causa, que no era escuchado ni apoyado como merecía, mientras

[329] *Ibídem*, págs. 20-21.
[330] *Ibídem*, pág. 14.

> métodos extranjeros, bien financiados desde el exterior, se adueñaban de nuestro campo docente, despistado y abierto al esnobismo.
>
> [...] Llevaba la música en el corazón; luchó sin rencor para sus enemigos por un futuro musical para España, de alto nivel artístico y carente de espíritu comercial, lo dio todo platónicamente a cambio de nada.
>
> Los que modestísimamente colaboramos con el, sentimos en nuestra alma un vacío que ya no podrá llenarse nunca.
>
> Adiós, admirado, noble y querido amigo. Hasta pronto quizá."[331]

La labor desempeñada en la capital tinerfeña excede sobremanera de cualquier tipo de valoración. Como hemos indicado anteriormente, además de dirigir numerosas agrupaciones corales, impartir clases en colegios y seminarios, ofrecer numerosas conferencias y cursos por toda la Península, asistir a los congresos patrocinados por la U.N.E.S.C.O. celebrados en Bruselas y Moscú, organizar concursos y congresos, publicó nueve libros donde quedó reflejado todo su ideario teórico a cerca de la educación musical escolar. Igualmente, le fueron concedidos numerosos premios en concuros y certámenes. Una muestra de su reconocimiento en la isla es el hecho de que el colegio de educación primaria de la población del Taborno llevó su nombre hasta su desaparición el año 2005.

2. El pensamiento de Borguñó a través de sus escritos

El maestro catalán vivió durante ochenta y nueve años, gozó de una salud extraordinaria y prácticamente hasta el último de sus días no dejó de reflejar por escrito sus planteamientos pedagógicos.

La producción escrita de Manuel Borguñó es sumamente amplia por lo que nos vemos obligados a analizar y resumir las obras que, a nuestro entender, mejor explican el desarrollo de las ideas, conceptos y procedimientos de Manuel Borguñó. Somos conscientes de la gran cantidad de artículos publicados por el maestro catalán, sobre todo durante los años que permaneció en Sta. Cruz de Tenerife, pero su examen, además de resultar irrealizable por su número, resultaría monótono para el lector dado que las ideas de muchos de ellos se repiten de forma constante.

En el estudio de esta producción escrita vamos a referirnos a escritos inéditos, conferencias, artículos y libros publicados. Para entender mejor la evolución de sus planteamientos estimamos oportuno dividir este apartado en cuatro grandes secciones: obras anteriores a la polémica con Llongueres, la propia disputa, escritos tras la controversia y previos a la finalización de la Guerra Civil y finalmente, realizaciones durante su estancia en Sta. Cruz de Tenerife.

[331] Menéndez Aleyxandre, A. "Luto en la educación musical. Manuel Borguñó ha muerto", *La Prensa*, 29 de septiembre de 1973.

2.1 Escritos realizados con anterioridad a la polémica mantenida con Joan Llongueres y sus defensores (1923-1931)

2.1.1 "La Música a l'Escola" (1923)

Publicar en la *Revista Catalana de Música* suponía escribir para un público muy especializado y conocedor de los diversos temas relacionados con la música. Borguñó, ante esta oportunidad, resumió sus principales planteamientos pedagógicos a la vez que introdujo una experiencia llevada a cabo con sus propios alumnos. Creemos que con este artículo, "La Música i l'Escola", pretendió presentarse ante la sociedad musical catalana como un exponente más de la educación musical escolar.

Esta revista, de carácter mensual, se publicó únicamente desde enero hasta junio de 1923. A pesar de su corta existencia, en ella firmaron músicos de la talla de Higinio Anglés, Francesc Baldelló, Robert Gerhard, Agustí Grau, Joan Lamote de Grignon, López-Chavarri, Joan Llongeras, Frederic Mompou, Joaquim Nin, Jaume Pahissa y José Subirá.

En "La Música i l'Escola", tras una breve introducción acerca de la importancia que había adquirido la educación musical en los últimos años y del método más conveniente a utilizar, subrayó la dificultad que suponía la limitación del tiempo a la hora de desarrollar un programa educativo. Asimismo, aludía al papel secundario que en las escuelas se otorgaba al maestro de educación musical.

Seguidamente, Borguñó realiza una afirmación que no varió durante el resto de su vida y que le produjo numerosas problemas con pedagogos y músicos. Su opinión sobre el Método Dalcroze era muy positiva pero consideraba imposible aplicarlo en su totalidad en las escuelas primarias debido al escaso tiempo que se dedicaba a esta materia. Como observaremos en todos sus escritos, consideraba que únicamente se enseñaba una pequeña parte del método:

> "Nosaltres, fervents admiradors de les teories dalcrozianes, que pensem adoptar íntegrament en les nostres classes especialitzades de música, havem de confesar sincerament que, al nostre entendre, les esmentades teories, en la seva integritat, són completament impracticables a les nostres escoles primàries. Degut al poc temps de que es disposa per a la música, considerem tant sols realitzable una part limitada, però important, del sistema dalcrozià. Tot el més a què podem aspirar, i podríem restar ben satisfets si ho assolíssim, és que els infants, en finalitzar els estudis primaris, sortissin de l'escola amb una base sòlida que noblement els fes estimar per sempre més la bona música."[332]

Queremos subrayar la importancia de esta opinión porque será una constante en el pensamiento pedagógico de Borguñó. En ningún momento de su vida consideró inservible el sistema de Dalcroze, sino que pensaba que era sumamente extenso para aplicarlo en su totalidad. Por esta razón limitaba su uso, de forma especial las canciones con gestos y marchas rítmicas, a los primeros años de educación musical.

[332] Borguñó, M. "La Música a l'escola", *Revista Catalana de Música*, núm.3, Barcelona, marzo, 1923, págs. 103-104.

Universidad de Salamanca

Fiel a su idea de distinguir formación de instrucción musical, dividía la enseñanza de la música en dos apartados diferenciados de acuerdo a cinco grados en los que se debía distribuir la educación primaria. La importancia del concepto "escuela graduada" venía determinado por la necesidad de disponer a los alumnos según sus edades. Uno de los principios básicos defendidos por los impulsores de la Pedagogía Activa era el agrupamiento de los niños atendiendo a su edad. Hasta el momento, en la mayoría de las aulas convivían niños de distintos años:

> "Sempre tenint en compte açó que imposa la forçada limitació de temps, dividiríem l'educació musical a l'escola en dos períodes: d'educació l'un i d'ensenyament l'altre.
>
> El període d'educació compendria del primer al tercer grau inclusiu, i el d'ensenyament el quart i restants, tenint l'escola com a mínimum una graduació basada en cinc graus"[333]

Borguñó justifica su crítica a las canciones con gestos en el hecho de poder pertubar la correcta emisión de la voz y como consecuencia perjudicar al órgano vocal. Por esta razón, aconsejaba no sobrepasar en el primer periodo la tesitura que abarcaba del do3 al re4 con ejercicios en la tonalidad de do mayor:

> "Cal tenir sobretot especial cura de la veu i tant en les cançons amb gestos, com sense, evitar en absolut que l'infant en cantar realitzi el més petit esforç. Se l'ha d'obligar a què emeti la veu sempre dolçament en l'extensió máxima d'una novena, o sigui del do3 al re4. En les cançons amb gestos, sobretot, cal evitar el cansanci que, sense una especial preparació, produeix a l'infant l'execució simultània del cant i del moviment.
>
> Bo és recordar que són moltes les persones que sofreixen afeccions a l'organisme vocal a conseqüència d'excesos realitzada en la infantesa."[334]

La iniciación de contenidos relacionados con el lenguaje musical debía comenzar al finalizar el tercer grado. Hasta entonces, el ritmo era un elemento para ser trabajado más adecuado que la voz. Con nueve o diez años empezaba el periodo más trascendental en la formación musical del niño. Se pasaba a educar la voz mediante canciones y audiciones a través de las cuales se adquiría una técnica musical más depurada:

> "Poc abans de deixar el tercer grau es podría començar a preparar l'alumne per a l'estudi de la técnica musical, limitant-se, però, al coneixement de la pauta musical, de les notes, compassos i exercicis d'audició i respiració, alternant amb les cançons i jocs d'infants.
>
> Havem de tenir present que l'infant, de primer, associarà més facilment la seva ànima als moviments rítmics que a la veu, i que la compenetració del sentiment i la veu no començarà a efectuar-se, i encara d'una faisó molt relativa, fins al nou o deu anys. Aproximadament a aquesta edat ingressa l'alumne al quart grau d'una escola graduada en cinc graus com a mínimum, i és quan creiem nosaltres que ha de començar l'ensenyament de la técnica musical alternativament amb la interpretació de cançons populars, lieders, conjunts vocals a diverses veus i audicions musicals.
>
> El període d'ensenyament, o bé d'educació musical conscient i que hauria de comprendre el quart i restants graus de l'escola primaria, és psicològicament i

[333] *Ibídem*, pág. 104.
[334] *Ibídem*

fisiològicament el més important i d'una trascendència definitiva en el procés biològic de l'infant."[335]

Otra constante en todos los escritos de Borguñó, al margen de su opinión del Método Dalcroze, es el anuncio de la publicación inminente de un sistema para facilitar la educación musical en las escuelas. En este caso, advierte que el libro había sido escrito y ordenado por los propios alumnos.

Uno de los mayores reproches que Borguñó recibió de sus propios colegas era el hecho de comunicar continuamente la publicación inmediata de un método que nunca aparecía. Le acusaban de reprobar una serie de sistemas pedagógicos y defender el suyo del que no existía constancia.

El año en que escribe este artículo, 1923, se hallaba inmerso en su trabajo del Conservatorio de Igualada. De este centro extrajo la mayor parte de sus conclusiones pedagógicas al poseer la suficiente autoridad e independencia para organizar dicho organismo de acuerdo a sus ideas. Es por ello, por lo que suscribe la actividad llevada a cabo con ciento diez alumnos de los grados cuarto y quinto. A pesar de no estar en su mayoría dotados de una gran capacidad vocal, Borguñó observó una mejora sustancial en todos ellos tras un periodo de formación. Mediante esta experiencia, estimamos que Borguñó trataba de ponerse a la altura de otros pedagogos, caso de Llongueres, que gozaban de gran reputación en Barcelona tras numerosas exhibiciones públicas con sus alumnos.

Concluye este artículo con la defensa de las demostraciones colectivas como puntos de referencia en la vida cultural de un pueblo. A través de los coros infantiles, el niño conoce el arte de su nación y se siente protagonista fundamental de ella:

"A nosaltres ens repugnen certes exhibicions individuals dels infants, però trobem justes, racionals, i gairebé de necessitat, les demostracions col.lectives quan representen la realització d'un noble esforç i un ideal. Més direm; ho trobem perfectament pedagògic i útil a l'espérit de l'infant.

Tantdebó tinguéssim pròxim el dia que cada escola constituís un acurat chor infantil, i que cada infant sentís la necesitat i el noble orgull de contribuir a la formació artística del seu poble.

Tantdebó que les exhibicions i demostacions artístiques dels infants de les nostres escoles sovintegessin i servissin d'unió entre els infants d'una escola i un altre escola i d'un poble a un altre poble.

No cal esmentar la necessitat, avui més que mai apremiant, que això es realitzi, ni ponderar la transcendència que tindria per a l'esvenidor de l'art musical a la nostra terra."[336]

Su interés por unir sentimiento musical y sentimiento de pueblo venía determinado por el deseo de que su trabajo fuera considerado como referencia catalana en la educación musical escolar. Borguñó, de forma consciente, enlaza el coro escolar, del que era un experto, con el efecto nacionalista que podía producir la interpretación de un repertorio puramente catalán.

[335] *Ibídem*, pág. 105.
[336] *Ibídem*, pág. 109.

2.1.2 "L'educació musical a Catalunya". Conferencia ofrecida en el Ateneo de Barcelona (1924)

El 14 de febrero de 1924, Borguñó ofreció una conferencia en el Ateneo de Barcelona titulada "L'educació musical a Catalunya". La única referencia que hemos podido encontrar es la crítica que se realizó en la *Revista Musical Catalana*. En ella se expone los principales temas que el maestro catalán expuso y su opinión acerca de cómo organizar la educación musical en Cataluña. Al ser un breve resumen de la conferencia, el artículo aparecido en la *Revista Musical Catalana* no profundiza los aspectos que, según Borguñó, debían ser corregidos o introducidos en la educación musical escolar:

> "El señor Borguñó, director, com és sabut, del Conservatori de l'Ateneu Igualadí, manifestà, en començar la seva dissertació, el desig d'exposar ben sincerament i desapassionada, i d'una manera general, allò que al seu entendre cal reconstruir i refermar més sólidament si volem mantener el nostre prestigi musical."[337]

Tras elogiar la labor de Clavé, la obra de los orfeones y el impulso dado por los maestros Millet y Nicolau a través de la creación de la Escuela de Composición Coral, Borguñó entiende que se hallaban en un periodo de decadencia. El autor, cuyo nombre no aparece en el artículo, incluyó una exclamación como símbolo de asombro ante estas palabras.

Borguñó proponía instaurar una escuela catalana de enseñanza musical a cargo de los maestros más reconocidos en Barcelona y que impartiera las siguientes asignaturas: el canto y su aplicación en la escuela primaria, coros y orfeones, interpretación, canto gregoriano, gimnasia rítmica, juegos infantiles o bailes populares.

Como ejemplo a seguir presentaba el trabajo realizado por el Ateneo de Igualada. Se congratulaba de que el Congreso de Educación Musical de París hubiera confirmado las prácticas pedagógicas que desde hacía dos años llevaba a cabo en el Conservatorio de Igualada:

> "Cità com exemple l'obra realitzada pels obrers de l'Ateneu, en el qual s'està fent, amb el més gran èxit, un assaig del que, al seu entendre, hauria d'ésser l'Escola Catalana d'Ensenyament Musical, assegurant que qualsevol Ajuntament de regular categoría es trova en condicions molt més favorables per a crear una organització semblant.
>
> Seguint ampliant el manifestat pla d'organització d'aquella Escola, el mestre Borguñó féu esment de la satisfacció que li va produir el comprobar la coincidència de les conclusions aprovades en el Congrés del Cant i la Música a l'Escola, celebrat a París alguns dies més tard de la presentació dels seus petits alumnes al Palau de la Música Catalana, amb l'orientació pedagógica musical que de més de dos anys ençà es segueix a les Escoles de l'Ateneu Igualadí."[338]

En la conclusión final podemos observar como el autor no comparte el pesimismo que proclamaba Borguñó. Consciente de que toda obra es susceptible de mejora, reconocía la amplia

[337] "La salvació de la Música i dels Músics és l'Escola Primaria", conferencia impartida por Manuel Borguñó en el Ateneo de Barcelona el 14 de febrero de 1924, *Revista Musical Catalana*, núm. 242, Barcelona, pág. 50.
[338] *Ibídem*, pág. 51.

Universidad de Salamanca

labor de los diferentes orfeones existentes en Cataluña. Sin denostar el trabajo de Borguñó, elogiaba a las distantas asociaciones que a través de numerosos conciertos favorecían la adquisición del buen gusto musical:

> "Passem per alt algunes alters consideracions del mestre Borguñó que no trobem prou justes, puix, tot dolent-nos de certs oblits i deficiències (qui no aspira a millorar?), no sentim pas tampoc el pessimisme exposat pel referit mestre, l'obra educativa del qual, ben estimable, és una força més a Catalunya, on tants són els que treballen per a l'educació musical del poble i en profit de la seva regeneració com ho prova l'estol d'orfeons epargits arreu de la nostra terra i també, darrerament, les associacions de música confederades que escampen la bona llavor amb llurs concerts de música selecta, depuradoradel bon gust."[339]

2.1.3 "La salvació de la Música i dels Músics és l'Escola Primària". Conferencia ofrecida en el Ateneo de Barcelona (1931)

Entre las múltiples conferencias que Borguñó ofreció a lo largo de su trayectoria profesional queremos destacar la celebrada el 7 de octubre de 1931 en el Ateneo de Barcelona.

"La salvació de la Música i dels Músics és l'Escola Primaria" constituye un escrito de referencia en el pensamiento pedagógico de Manuel Borguñó. Tal es así, que fue publicada en una pequeña edición de cuarenta páginas. Dada la amplia posibilidad de exposición que facilita una conferencia en relación con un artículo, aparecen desarrollados temas expuestos anteriormente, como los referidos a la gimnasia rítmica y a la importancia de la educación vocal. Al igual que en los escritos previos, Borguñó defiende como base de la educación musical escolar la voz, critica el uso de sistemas extranjeros y propone que la solución a los problemas de la educación escolar provengan desde la propia Cataluña.

La mayor parte de sus críticos, como veremos en el capítulo de la polémica mantenida con Llongueres, tomó como referencia esta conferencia para rebatir sus posiciones.

Borguñó inició su discurso anunciando, de nuevo, la publicación cercana de un libro con el título *Cultura Musical Popular*. Por esta razón, la conferencia suponía un adelanto de las ideas que posteriormente aparecerían en él. El mencionado volumen apareció dos años más tarde y con un título diferente: *La Música, el Cant i l'Escola*.

El momento político por el que atravesaba España y Cataluña, de forma especial, con la preparación de su Estatuto en 1931, produjo una exaltación patriótica que afectó a todos los ámbitos de la sociedad. Borguñó, creemos que de forma consciente, quiso aprovechar esta situación para defender una solución a los problemas de la educación musical dada por los propios músicos catalanes a través de un método propiamente catalán. Enfatiza un llamamiento a los músicos para que fueran conocedores de la importancia histórica del momento y lo que podía suponer para desarrollar una materia como la educación musical y el amplio campo de posibilidades que ofrecía:

[339] *Ibídem*, pág. 51.

Universidad de Salamanca

> "Evidentment, el període romàntic de la nostra renaixença ha passat a la història per a donar pasa al període constructiu o educatiu de la nostra vida nacional. I si en aquets històrics moments de transició els músics continuem en la inercia, aquest retraïment d'ara será judicat per les generacions futures com una greu claudicació que cap atenuant no podrá justificar.
>
> La solució del problema musical popular, com la de tots els problemes nacionals, la trovarme enfocant-lo de cara a l'escola primària. Per això és més sensible que ni el noble daler qui avui intensament senten tos els estaments sociales, afanyosos de procurar-se les millors escoles i els millors mestres, no aconsegueixi desvetllar la nostra letàrgica inèrcia. Si ara, en aquests moments decisius no procurem els músics fonamentar la cultura musical del nostre poble en l'educació musical dels infants, quan ho farem? Si els músics no se'n preocupen, qui se'n preocuparà?"[340]

Tras analizar la precaria situación en la que se encontraban los músicos, a los que les habla de la oportunidad que ofrecía la educación musical escolar, y las medidas favorables del nuevo gobierno de la República, echaba en falta una serie de disposiciones más concretas para la educación musical en las escuelas primarias. Estas primeras órdenes del gobierno trataban de mejorar a los músicos profesionales pero obviaban el aspecto meramente formativo de la música en la educación integral del niño. La educación musical tenía que ir más allá de la formacion de músicos profesionales y procurar el gusto por la música. Proponía la creación de una Escuela Popular Catalana de Música que organizase todas las actividades relacionadas con esta materia en las escuelas primarias.

Una vez introducido el contexto de la educación musical escolar y el papel que los músicos debían jugar en semejante contexto, desarrolló la parte central de la conferencia que no era otra que el estudio de los distintos métodos, la utilización que de ellos se hacía en Cataluña y el deber de tener que crear uno propio. A pesar de un intento de generalizar su crítica hacia los tratados extranjeros, se observa un ataque directo hacia la utilización que del Método Dalcroze se hacía en Cataluña. En ningún momento hay una referencia directa hacia Llongueres, impulsor del sistema dalcroziano en las escuelas catalanas, pero la oposición a las prácticas llevadas a cabo de este método es total. Aunque pudiera parecer contradictorio, Borguñó consideró a Dalcroze como uno de los grandes pedagogos de la eduación musical. A su juicio, el mayor inconveniente venía determinado por la incompatibilidad que encontraba para aplicarlo en las escuelas primarias dada su extensión. Criticó que únicamente se aplicase en Cataluña las canciones con gestos las cuales, aun reconociéndoles su valor, debían ser utilizadas en los niveles inciales de la formación musical del niño:

> "A Catalunya, sota la denominació general de la Música a l'escola, hem presenciat actuacions que res no tenen a veure amb la pedagogia musical.
> [..] Ens deixem suggestionar per noms estrangers com si únicament els estrangers ens poguessin donar la pauta i el sistema a seguir en matèria d'educació musical. Invocar o citar noms estrangers a Catalunya vesteix molt, però no es distingeixen els valors. El que no fem, en canvi, és seguir les normes d'un estudi aciençat basat en les característiques més cobsubstancials amb el nostre caràcter i temperament.

[340] Bogunyó, M. *La salvació de la Música i dels Músics és l'escola Primaria*, conferencia ofrecida el 7 de octubre de 1931 en el Ateneo de Barcelona, Tip. Cosmos, Barcelona, 1931, pág. 5.

> En aturar-me a examinar el nostre problema musical escolar, el primer obstacle amb què topem és amb un mètode estranger. Ben lluny de mi la idea de col.locar aquest mètode entre les coses mediocres que han estat importades casa nostra. Tot el contrari. Però tenint el compte l'aplicació fragmentària i superficial que hom n'ha fet a les nostres escoles, i per altra banda, donades les característiques de la nostra ànima i dels nostres costums, crec poder afirmar rodonament que si a Catalunya no es reacciona a temps, ben aviat les dificultats més infranquejables s'oposaran a l'expandiment de les iniciatives realitzades de cara als nostres infants i els nostres costums."[341]

Uno de los aspectos que más dificultan la lectura de los escritos de Borguñó es el hecho de no seguir un esquema ordenado en los temas que presentaba. Podía ofrecer un concepto y varias páginas después volver para puntualizar o aportar alguna idea previamente explicada. Estas repeticiones se producen sobre todo en las referencias a la gimnasia rítmica y a Dalcroze:

> "En primer lloc em plau declarar-me admirador de la vasta i genial obra pedagógica de l'eminent músic suís Jacques Dalcroze, creador de la rítmica, tot i essent difícil de prejutjar el destí que el temps té reservat a les seves teories. La disconformitat neix en l'aplicació que es preté donar en l'escola primària a la gimnàstica rítmica, car res no ens comprova que aquesta assoleixi en l'edat escolar l'eficàcia que si li vol atribuir. Considero doncs, la gimnàstica rítmica com un mitjà digne d'ésser aprofitat dins d'un sistema de cultura general, però és evident que la rítmica per si sola no educaria musicalment ningú.
>
> L'obra d'aquest pedagog és vastíssima i interessant i per consegüent cal anar amb compte amb certes aplicacions superficial I fragmentàries que en desvirtuen la seva essència."[342]

Como alternativa propia, Borguñó proponía su propio método basado en la voz como elemento fundamental. Asentaba esta premisa en contraposición a aquellos que establecían el ritmo como factor primario en la educación musical escolar. El ritmo era un elemento indispensable pero, a la vez, complementario de la música. Carecía de valor por sí mismo y consideraba que aquellos que se fundamentaban en este principio practicaban un estudio de la métrica sin más:

> "Els elements principals de la música són: la veu, la tonalitat i el ritme. Ara bé: ¿a quin d'aquests tres elements cal donar preponderancia? Jo, considertant aquests tres elements igualment indispensables per a produir l'obra musical artística, dono a tots tres la mateixa preponderancia en l'educació musical dels infants. Però, d'aquests elements, n'hi ha dos que tenen una significació intrinsecament musical: la veu i la tonalitat. La paraula ritme té un significació genérica. Representa l'ordre, la simetría, la bellesa, l'equilibri; en una paraula: les justes proporcions de tota activitat humana"[343]

> "Segons la visió que nosaltres tenim del ritme, un individu pot ritmar una sèrie de figures d'igual duració o bé pot metrificar una sèrie de figures de valors desiguals. La rítmica es la ponderació en la inspiració. Mesurar o metrificar el ritme constitueix una error fonamental amb certa prevenció tot quant ens pugui ésser dit en nom de la rítmica."[344]

[341] *Ibídem*, págs. 13-14.
[342] *Ibídem*, pág. 20.
[343] *Ibídem*, págs. 17-18.
[344] *Ibídem*, pág. 19.

A partir de estas premisas, concretó de forma extensa su posición contraria al empleo exclusivo de la rítmica y al uso inadecuado de la gimnasia rítmica en las clases de educación musical en las escuelas primarias:

> "Els prosèlits de Dalcroze donen a la rítmica, en llur pla d'educació musical, un lloc principal, preponderant.
> Però la seva aplicació a l'escola primària com a base fonamental de l'educació musical de l'infant ha fracassat totalment. Fatalment havia de fracassar, i fracassaran tantes temptatives com es realitzin. El fet evident és que, si a l'escola el temps destinat a música es dedica preponderantment a la rítmica, la veritable música, hi ocuparà un lloc secundari, puix que àdhuc la gimnàstica que s'hi farà no serà, com ja he dit, pròpiament rítmica, sinó mètrica.
> [...] Per consegüent, benvinguda la gimnàstica rítmica a l'escola, però no n'exagerem l'abast. Els infants no s'entenen de mots i copsaran més fàcilment l'emoció estètica estrictament musical amb l'educació de la veu ensems que amb la del ritme, que amb llargues lliçons de gimnàstica rítmica que prendrien molt de temps a l'educació musical tal com lògicament arreu l'entenen."[345]

La última parte de la conferencia trataba, de forma más breve, aspectos relativos a los conocimientos musicales que el maestro de educación musical había de poseer y la urgencia por crear un Instituto Profesional de Cultura Musical Popular que formara de manera adecuada a los futuros maestros de esta materia.

En uno de los apartados criticó la sugerencia realizada por otro pedagogo relativa a la obligatoriedad de que la enseñanza de la sardana fuese obligatoria en todas las escuelas. Sin llegar a denostar su aprendizaje, al que relegaba a las horas de patio, reprobaba que el maestro de educación musical tuviese que poseer conocimientos de danza y baile.

Otro de los conceptos detallados era el escaso repertorio musical escolar existente. Se quejaba de lo impropio de las tesituras utilizadas en las canciones y de la escasa utilización de canciones del folklore catalán, mucho más adecuadas y con mayores posibilidades que las empleadas hasta el momento.

Sin llegar a sistematizar de forma completa un método educativo, Borguñó ofreció ciertas pautas a seguir en un hipotético plan de estudios musicales. Dividía en dos periodos el proceso: el primero de ellos, elemental, era de carácter básico, mientras que el segundo, medio, procuraba un mayor desarrollo de los conceptos musicales. Este plan era prácticamente idéntico al presentado en el artículo publicado por la *Revista Musical Catalana*, "La Música a l'Escola" en 1923:

> "Cal iniciar l'educació musical de l'infant amb exercicis de respiració mesurada, ensems que amb els d'emissió de la veu i articualció de les consonants. Marxes rítmiques... Exercicis de cant recorrent l'àmbit d'una segona, tercera, quarta, etc., fins a obtenir una emissió pura i clara en l'àmbit d'una octava... Cançons adpatades a l'extensió de veu que es vagi obtenint. Gimnàstica rítmica.
> [...] Durant el segon període, o curs mitjà, amb pràctiques aplicades en forma lenta i progressiva, l'infant adquirirà uns coneixements més precisos de la tècnica musical, i si el

[345] *Ibídem*, págs. 21-22.

> professor sap desvetllar les seves facultats naturals s'iniciarà ja en l'infant un cert desenvolupament de l'emoció estètica; les cançons seran ja per ell quelcom més que un simple divertiment i les començarà ja a "sentir"."[346]

Entre los aspectos tratados sucintamente sobresalen el coro escolar, las audiciones musicales y la música en las Escuelas Normales. En sus escritos posteriores, estas nociones serán ampliadas e irán adquiriendo mayor importancia en su pensamiento pedagógico.

En la conclusión realizó un llamamiento a las autoridades escolares para que contasen con los músicos a la hora de organizar un plan educativo. Asimismo, extendió un agradecimiento a la Generalitat por la transformación musical de Cataluña, su interés por esta disciplina y por fomentar la cultura como hecho distintivo entre el resto de naciones.

2.2 La polémica con Joan Llongueres y sus partidarios (1932)[347]

Uno de los apartados más interesantes en el estudio de la vida y obra de Manuel Borguñó constituye la polémica mantenida acerca de la idoneidad de introducir el Método Dalcroze en las clases de educación musical en la escuela primaria. En casi la totalidad de los escritos de Borguñó aparece una crítica a la gimnasia rítmica, a las canciones con gestos y su escaso valor como elemento educativo en la formación musical del niño.

Estas ideas alcanzaron su mayor expresión en el año 1932 con la disputa en prensa de dos grupos con opiniones enfrentadas. El primero de ellos fue el encabezado por Borguñó, mientras que el segundo tuvo a Alexander Galí y a Francesc Pujol como representantes de un grupo de músicos que defendían el Método Dalcroze y la labor de Joan Llongueres como introductor de este sistema.

Lamentablemente, la polémica en lugar de servir como reflexión e impulso a la educación musical en las escuelas primarias, constituyó un enfrentamiento personal entre dos grandes pedagogos con un objetivo común pero con visiones distintas. Al examinar la conveniencia del método dalcroziano los defensores y detractores perdieron la objetividad en aras de la defensa de su patrocinado. Si a esto unimos la lucha por ciertos cargos públicos dentro del ámbito educativo, podemos llegar afirmar que la educación musical, aun interesando a la mayoría de los que intervinieron en la polémica, quedó relegada a un segundo plano.

Las razones últimas de esta polémica nunca fueron desveladas por sus protagonistas. Años más tarde, Alexander Galí explicó en su obra *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre XII. Música, teatre i cinema* que la disputa surgió en el momento en el que se iba a proveer la plaza de director musical de las escuelas de Barcelona.

[346] *Ibídem*, págs. 32-33.
[347] En el Anexo se incluye la traducción de todas las intervenciones de esta polémica. La traducción ha sido realizada por el autor de esta investigación.

Por otro lado, el Estatuto de Autonomía de Cataluña, votado el 2 de agosto de 1931 y aprobado por las Cortes el 9 de septiembre de 1932, originó nuevos organismos dependientes de la Generalitat como el Consell de Cultura. Este departamento era el encargado de las cuestiones educativas catalanas y su organización. El nuevo ambiente político que se respiraba en la Barcelona republicana, con un Estatuto que la dotaba de cierta independencia en materias tales como la educación con respecto al gobierno central, produjo que muchas personalidades del ámbito cultural quisieran ser los protagonistas de los nuevos cambios. Las luchas por ocupar ciertos cargos de responsabilidad en materia educativa incrementó la dimensión de una discusión que, sin existir ciertos intereses personales o profesionales, hubiera quedado como mera anécdota.

A pesar de que a lo largo de su vida Borguñó no mostró un interés claro por la política, siempre trató de utilizar un lenguaje oficialmente correcto en cada una de las etapas políticas en las que le tocó vivir. En esta época, el nacionalismo catalán estaba en auge. Se consideraba a Cataluña como una nación y como tal, había de procurar sus propios rasgos identificativos. Esto le brindaba la oportunidad de defender sus teorías frente a los que defendían al Método Dalcroze que, a fin de cuentas, era un sistema pedagógico importado. El conflicto surgió a la hora de establecer una metodología para conseguir una educación musical escolar relacionada con el nuevo sentir nacionalista.

En este sentido, como hemos señalado al inicio de este capítulo, en 1931 Borguñó fundó "L'Associació d'Amics de l'Educació Musical" junto con cerca de ochenta músicos y se crearon en ese mismo año cerca de sesenta plazas para maestros de educación musical en la ciudad Barcelona y su provincia.

Entre la documentación personal de Borguñó hallamos un pequeño dossier de treinta y siete páginas mecanografiadas con fecha de febrero de 1933 con su respuesta ante dos preguntas sobre organización musical escolar realizadas por el Consell de Cultura. Las consultas se referían a cómo concebía la enseñanza musical en las escuelas primarias de Cataluña y cómo organizaría y llevaría a la práctica su proyecto educativo. Según veremos a continuación este cuestionario fue enviado por Alexandre Galí, que en esos momentos era el primer técnico asesor del Consell de Cultura de la Generalitat, antes de iniciarse la polémica tras una carta que una serie de músicos interesados por la educación musical escolar le remitieron para conocer la política que el Consell iba a seguir en esta materia.

Teniendo en cuenta que la polémica entre Llongueres y Borguñó se extendió a lo largo de 1932, es de suponer que ambos músicos trataban de erigirse como máximos exponentes de la educación musical escolar y ser los responsables de su planificación. No entendemos, por otra parte, que semejante tema ocasionara una lucha tan enconada entre dos grupos sin mediar un interés personal. ¿Había detrás de la polémica una lucha encubierta entre dos pedagogos por alzarse por el control de la organización de la educación musical escolar en Cataluña? Lamentablemente no hay documentos que así lo acrediten de forma clara y fehaciente pero, caso de ser esta la intención de ambos era difícil que declararan abiertamente su propósito. A pesar de que las relaciones personales entre Llongueres y Borguñó quedaron rotas, con el paso del tiempo ambos reconocieron la labor del otro y su importancia en la educación musical escolar.

- El detonante de la polémica: Galí, un crítico a favor de Llongueres

El artículo que causó la polémica[348] entre los defensores de la educación musical llevada a cabo por Joan Llongueres y aquellos que defendían a Borguñó tuvo su arranque en el artículo escrito por Alexandre Galí titulado "Joan Llongueres". En el escrito se reconocía y ensalzaba la obra de Llongueres en el ámbito de la educación musical.

Galí fue uno de los máximos exponentes de la cultura y educación de Cataluña hasta la llegada del régimen franquista. Ferviente defensor de la Escuela Activa, ocupó distintos cargos públicos dentro del ámbito pedagógico. Durante la II República llegó a ser nombrado Secretario General de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Exiliado en 1939, regresó a Barcelona en 1943 donde realizó una importante labor como historiador de la cultura catalana.

La primera parte del artículo subrayaba el éxito obtenido por Llongueres en una audición celebrada el día de Reyes en el Palau de la Música Catalana. Se alababa la interpretación de canciones catalanas y extranjeras por parte de los niños así como de las danzas que acompañaban a los cantos. Galí enfatiza el efecto que producen estas representaciones entre el público al corroborar la felicidad que provocaban las canciones entre un público entregado que no se cansaba de escucharlas:

> "Al Palau de la Música Catalana el dia dels Reis té lloc la festa que l'Institut de Rítmica i Plàstica, millor dit, Joan Llongueres dedica cada any als infants. La sala ès plena a vessar pot ser com mai no ho havia estat. Es plena de xics i de grans i tots amb cares joioses segueixen els jocs gentils i les cançons que Joan Llongueres fa dansar al seu estol de mainada, pot ser també més nombrós que mai.
>
> El programa està compost de cançons de tota mena: del nostre mestre i de mestres catalans i estrangers; cançons noves, i cançons velles; però tant se val. Les cançons velles són rebudes amb el goig què es reben els vells coneguts estimats; les noves amb la curiositat de seguir els ritmes, els jocs, la melodia que porten. I ningú no es cansa. Ningú no s'ha cansat ni de la festa que cada any es repeteix en Llongueres -ara dues vegades a l'any- ni de les cançons, moltes d'elles sabudes de memòria de tant que corren."[349]

A continuación, Galí realiza todo un tratado de exaltación patriótica en la persona de Llongueres. Expresiones como que el nombre Llongueres se identificaba como *"carne de la carne del pueblo"*, equiparando al pueblo como el verdadero salvador de identidades, porque éste *"ha salvado la lengua como expresión más concreta del espíritu inconfundible que nos permite decirnos catalanes"*. Recordaba también la exitosa trayectoria del pedagogo catalán que, desde sus inicios profesionales, siempre había otenido el mayor de los reconocimientos en todas las audiciones de canciones con gestos de Dalcroze que había realizado:

---

[348] La estructura seguida en este apartado introduce y comenta cada uno de los artículos aparecidos desde enero hasta junio de 1932 en el diario *La Publicitat* de Barcelona. Posteriormente, en el anexo, reproducimos de manera íntegra cada uno de los artículos (traducidos al castellano) con el fin de recoger las opiniones dadas por ambos grupos. Finalmente, hemos añadido los artículos publicados en la *Revista Musical Catalana* donde se zanjó de manera definitiva la cuestión. Una vez concluida la polémica en su contexto temporal, hacemos una referencia y análisis de los comentarios realizados años más tarde en la obra anteriormente citada de Alexandre Galí.

[349] Galí, A. "Joan Llongueres", *La Publicitat*, Barcelona, 13 de gener de 1932, pág. 3.

> "En Llongueres, amb les seves cançons, és tant vinculat al poble, que ve a ésser una mena d'institució. No hi ha dubte ni engany possible. El mot Llongueres vol dir una cosa molt concreta, que tothom entén, que s'ha fet carn de la carn del poble, i per això mateix ningú no pot deixar d'estimar. I quan diem poble, volem significar el poble de debò, el que ve sedimentat del fons dels segles i serva els valors racials amb una fidelitat que difícilment les giragonses de la política van esvair. Volen dir el poble, posem per cas, que ha salvat la llengua com a expressió més concreta de l'esperit inconfusible que ens permet encara dir-nos catalans. Joan Llongueres és, doncs, del poble. Ningú no li ho pot regatejar.
>
> Mentre consideràven aquestes coses al Palau de la Música durant la festa del dia dels Reis, recordàvem l'apoteosi d'En Llongueres fa potser vint anys, quan va portar al mateix Palau els primers assaigs de Marxes rítmiques i cançons amb gestos d'En Dalcroze. Hi era tot Barcelona al Palau. I tot Barcelona bullia als vestidors per abraçar al mestre. Llavors va fer la seva entrada En Llongueres a l'ànima del poble. Perquè el poble sap què vol dir un home que no està satisfet i furga i cerca pel seu compte i porta a la seva pàtria una cosa nova."[350]

Para Galí, el éxito de Llongueres estribaba en que, a pesar de atravesar la educación musical en las escuelas primarias y en las Normales de Magisterio una situación lastimosa, supo buscar una alternativa a la educación oficial. Por todo ello, lo tachaba de heroico y patriótico al incorporar un concepto nuevo e inmejorable. Por lo tanto, no podía existir comparación alguna entre la labor de Llongueres y la del resto de maestros dedicados a la educación musical. Su obra, personalísima, no ofrecía dudas a Alexandre Galí y por ello las escuelas de Barcelona debían beneficiarse de la incorporación de su metodología:

> "Tothom ho sap, quina ès la música per a infants que corre per les escoles. Tothom ho sap que les Escoles Normals encara dórmen, en ordre a aquest ensenyament, el son de la beatitud oficial. Ningú no ha renovat la gesta heroica d'En Llongueres. Ell encara està en peu de primer rengle perquè ningú no ha portat ni ha inventat res per als infants que es pugui comparar al que ell ha fet. I Llongueres, d'encà de la seva primera gesta, va estar tan segur d'ell mateix i estava tant segur que el poble l'escoltava, que només amb el poble que el segueu, sense el més petit ajut oficial, ha fet al seu Institut, que és ell tot sol -per què no dir-ho?-, la seva tasca ininterrompuda de vint anys.
>
> […] Nosaltres no temem, però. Sabem que és una organització de l'ensenyament com la que avui regeix les escoles de Barcelona, que és captí d'una veritable educació de l'infant i a la vegada sap recollir finament els batecs autèntics de l'ànima col.lectiva, farà el que no ha fet ningú fins ara: posar a benefici de les escoles de la ciutat i dels nois de la ciutat tot el que representa Joan Llongueres i el tresor de joia, de festa, de simpatia, d'entusiasme, de bondat que ha sabut crear amb la seva música per a infants i amb el seu art de moure moure'ls inimitable. ¡Ai si l'escola primària, a una escola primària que volem lliure i nova, portéssim la música amb aquell encarcarament escolàstic que l'ensenyament musical no es treu mai de sobre!."[351]

En la parte final del artículo, observa como fundamental la Rítmica de Dalcroze y, de forma más concreta, el pensamiento de Llongueres como base de toda educación musical escolar. Reconoce la trayectoria profesional de Llongueres al recordar las primeras exhibiciones de la metodología de Dalcroze veinte años atrás y la continuidad durante estos años de su

[350] *Ibídem*, pág. 3.
[351] *Ibídem*

trabajo y reconocimientos obtenidos. Galí defendía la educación musical escolar en términos de danza, canción y juego. A través de estos elementos, se conseguía el conocimiento y práctica de la estética y técnica musical:

> "L'ensenyament musical als infants hi ha d'ésser dança i joc i cançó hi ha d'entrar a l'estètica, a la veritable estètica, robusta i sana, no malaltiasa, i la tècnica musical, quan es doni, ha de tindre un bon coixí de jois, d'aquella joia de les coses que s'han viscut i per això es comprenen. ¿Es que mai no heu vist cohibits els vailets d'En Llongueres quan fan llurs jocs davant de milers de persones? ¿per què cohibits si per a ells a la sala no hi ha ningú, si juguen com si fossin a la plaça, si fan el joc per a ells, per al seu goig, perquè els agrada i estan plenament en el seu medi?. Aquesta demostració patentísima de com es pot realitzar una acció ben viscuda per a l'ensenyament musical dels infants "coram populo" com unes solemníssimes oposicions, ja fa ara de segur, els vints anys."[352]

No caben dudas de que el papel jugado por Joan Llongueres como introductor del Método Dalcroze en Cataluña y autor de una vasta obra teórica y práctica en la educación musical es reconocido tanto en su tiempo como actualmente. Aun así, llama la atención la forma en la que Galí ensalza la figura de Llongueres. Consideramos que las alabanzas personales y profesionales están fuera de toda duda pero, a la vez, Galí no dejó posibilidad alguna en cuanto a introducir otro sistema pedagógico en la educación musical escolar. Era consciente de la situación por la que atravesaba la educación musical en las escuelas, pero no por ello abría otras posibilidades a otras prácticas que no fueran las de Llongueres. El problema surgió al reducir a canciones con gestos, danzas y juegos la educación musical escolar.

- Borguñó rebate a Galí

A los cuatro días de aparecer el artículo de Alexandre Galí en *La Publicitat*, Borguñó escribió otro titulado "Educació Musical?". En él, ponía de manifiesto su disconformidad por la teoría defendida por Galí acerca de considerar el Método de Jacques Dalcroze como el más conveniente para impartir una educación musical en las escuelas.

En la introducción de su artículo, Borguñó destacaba la escasa atención obtenida por parte de Alexandre Galí de las instancias que un grupo de músicos le dirigió con el fin de procurar un estudio de la situación y soluciones en las que se hallaba la educación musical escolar. En todo caso, la primera respuesta obtenida consistió en la realización de un cuestionario como propuesta de análisis que debía ser rellenado por las personas vinculadas a esta disciplina:

> "Havem llegit un article aparegut a LA PUBLICITAT del dia 13 del corrent, signat per senyor Alexandre Galí, primer tècnic assessor del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, encapçalat amb el títol "Joan Llongueres". Aquest article hauria de fer meditar els que tenen la direcció superior de la nostra cultura i molt especialment el bo i millor dels nostres músics que signaren unes instàncies dirigides a la Generalitat de Catalunya i a l'Ajuntament d'aquesta ciutat, a la qual contestà este atentament.
>
> En aquestes instàncies es demanava respectuosament a les autoritats que emprenguessin un seriós estudi per a donar al problema musical escolar una solució justa i

[352] *Ibídem*, pág. 3.

Universidad de Salamanca

racional. Es remarcava "que totes les institucions de Catalunya dedicades a l'ensenyament primari s'emmirallen en l'orientació oficial, la qual cosa revesix d'una més gran responsabilitat les dignes autoritats encarregades de vetllar per la sana orientació de l'Escola Catalana". Finia el referit document manifestant els signants la seva confiança que serien serenament estudiades i ateses totes les suggestions dels nostres músics que s'ho mereixenssin.

No sabem si com a conseqüència d'haver cursat l'esmenat document s'ha redactat un qüestionari que abraça tots els aspectes de la cultura musical, entre ells, en primer terme, el de l'educació musical a l'escola. Nosaltres tenim motiu per creure que este qüestionari no ha estat encara contestat per la majoria de què n'han estat pregats, del contrari ens hauríem cregut que en el seu article el competent assessor del Consell de Catalunya de la Generalitat resumia públicament les opinions dels elemens consultats." [353]

Borguñó, a la luz de lo publicado por Alexandre Galí acerca de Llongueres, no consideraba que fuera el resumen del cuestionario anterior ya que dudaba que todos los músicos hubiesen contestado la solicitud. Criticaba, en primer término, que se considerase como única la labor de Llongueres sin evaluar la realizada de otros músicos. Borguñó achacaba a Galí el tener como única referencia la opinión de Llongueres en materia de educación musical y le recordaba los lazos familiares que mantenían. Además, en ningún momento descalificaba de manera personal ni desmerecía la capacidad intelectual y profesional de Galí pero, las alabanzas que le presenta no están exentas de cierta mordacidad e ironía. Le acusa de no haber escuchado a los maestros de música catalanes y declarar de forma categórica que nadie había realizado nada comparable a la labor de Llongueres:

"Però l'article de referencia no deixa suposar això, i res no hauríem d'objectar als ditiràmbics elogis en ell prodigats, puix que coneixem els íntims llaços familiars que l'uneixen amb el nom que encapçalava l'article, i considerem este gest molt humà, i sota este punt de vista, molt explicable, en una persona que tant pot influir en la solució dels problemes culturals que hi ha plantejats a Catalunya. No sabem que el senyor Galí s'hagi exercitat mai en l'educació musical dels infants, si bé no dubtem que pel seu íntim parentiu amb el seu patrocinat ha de tenir prous elements per a conéixer la seva gestió. És evident que la pompositat dels elogis prodigats respón a una arrelada convicció íntima que nosaltres respectem.

L'únic que ens ha sorprés ha estat que el senyor Galí, home hàbil, intel.ligent i competent en matèria pedagògica, hagi escollit este moment -passant per damunt del criteri que puguin tenir referent a l'educació musical a l'escola els mestres de música que han estat consultats- per manifestar categòricament que cap altre músic ha realitzat res comparable a allò fet pel seu patrocinat. Nosaltres tenim motius per creure que el senyor Galí fa aquesta afirmació perquè no ha volgut ésser informat de res més.

Ha d'ésser molt difícil a un home -l'alta competència del qual reconeixem- que hi ha d'atendre tantes activitats de formar-se una idea exacta d'allò que hi ha d'ésser l'educació musical dels infants, i no ha d'estranyar-nos la seva total desorientació.

Nosaltres que havem treballat molts anys estudiant i practicant l'educació musical a l'escola, discrepem de les orientacions que el senyor Galí esposa en el seu article, i ho manifestem lleialment. A més, la immensa majoria de mestres d'ací i de l'estranger que han estudiat el problema no compartissen pas el seu criteri."[354]

[353] Borguñó, M. "Educació Musical?", *La Publicitat*, Barcelona, 17 de gener de 1932, pág. 5.
[354] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

Al margen de los reproches que le dedica a Galí, expone su planteamiento de lo que debería ser la educación musical escolar y su organización. La educación musical se debía trabajar a través de tres tipos de prácticas: fundamentales, suplementarias y de recreo. Las primeras estrictamente relacionadas con la música: métrica, ritmo, educación de la voz, estudio de la tonalidad, etc. Las suplementarias consistían en actividades complementarias a las fundamentales y eran principalmente las marchas, la gimnasia rítmica, las danzas y las artes plásticas relacionadas con la música. Las prácticas de recreo fomentaban las canciones con gestos y los juegos de carácter musical. Borguñó no se oponía a la introducción de ciertos ejercicios del Método Dalcroze en la clase de educación musical, a los que consideraba necesarios, sino que les otorgaba un papel secundario. Remarcaba que en las escuelas de Barcelona, hasta el momento, en las clases de educación musical únicamente se habían empleado las prácticas suplementarias y de recreo obviándose las fundamentales:

> "[…] L'educació musical dels infants hi hi ha d'ésser efectuada per mitjà de pràctiques, que dividim en FONAMENTALS, SUPLEMENTÀRIES i d'ESPLAI.
>
> Són FONAMENTALS les pràctiques de caràcter intrinsecament musical. Son estes els exercicis i reactius encaminats a educar la veu per mitjà del cant; a forma l'orella per mitjà de la coordinació dels sons; a educar el sentiment de la mesura i del ritme procurant dotar l'infant d'una noció exacta del temps invertit en els moviments sonors i les interrupcions subsegüents. Son fonamentals o sigui essencialment musicals, les pràctiques de mètrica i de ritme que s'efectuen simultàniament amb l'educació de la veu i de la tonalitat.
>
> Són pràctiques SUPLEMENTÀRIES dins l'educació musical la marxa mètrica, la gimnàstica rítmica, la dansa i les altres realitzacions plàstiques aplicades a la música. Aquestes pràctiques poden constituir un complement interessant de l'educació musical: primer, si d'elles se n'elimina la part conceptuosament fantasiosa amb què ha estat revestida la seva aplicació dins de l'escola; segón, si se'n fa un ús rigorosament adequat a les justes possibilitats que hi hagi d'aplicar-les eficientment dins l'edat escolar, i tercer, si es té en compte que no tenint les pràctiques suplementàries un valor estrictament musical, de cap manera no han d'absorbir el temps destinat a conrear els principis fonamentals damunt dels quals es recolza la música.
>
> Son pràctiques d'ESPLAI les cançons i els jocs d'infants. Naturalment que dins la pedagogia, i molt especialment dins l'educació artística, totes les pràctiques han d'ésser el més possiblement atractívoles, però les anomenem d'esplai per no haver-hi d'emprar el mot més just, que podria ésser considerat despectiu, "superficials" puix que com a tals considerem estes pràctiques dins l'educació musical.
>
> La valor educativa d'aquestes pràctiques és molt limitada, i el més convenient és evitar que una aplicació rutinària i desordenada no destrueixi les qualitats i els avenços obtinguts amb les pràctiques fonamentals. Les pràctiques d'esplai les tolerem, i àdhuc les recomanem, si les cançons estan escrites en un àmbit de veu limitat a les condiciones vocals mínimes dels infants i si hi ha en elles una regularitat absoluta en les frases i períodes consegüents de manera que en quedi exclosa de l'execució tota possibilitat de precipitació i de cansament.
>
> El pla d'exercicis i reactius a seguir a l'escola és interessantíssim. Amb la seva coordinada i perseverant aplicació durant els tres llargs períodes en què dividim l'educació musical a l'escola, poden assolir resultats autèntics insospitats."[355]

[355] *Ibídem*, pág. 5.

Para Borguñó, la principal carencia estribaba en que las prácticas fundamentales incluían una serie de nociones de carácter teórico que no se daban ni en las suplementarias ni en las de recreo. Borguñó era partidario de conocer la teoría a través de la práctica. En sus escritos siempre incluye la reflexión de que se debe aprender a hablar antes de escribir. Mediante este ejemplo establece un paralelismo entre saber cantar primero y conocer los elementos que forman una canción posteriormente. Igualmente, estimaba que las canciones no resultasen una mera actividad lúdica sino que había que aprovecharlas para asimilar conceptos como el ritmo, lenguaje musical, etc.

En último lugar, plasmó una crítica velada, pero feroz, contra aquellos que hacían de la educación musical unos cuantos movimientos a la vez que "chillaban una canción". Evidentemente, la sombra de Llongueres y su método no obtuvieron por parte de Borguñó el reconocimiento que otros le dirigían. La renuncia al éxito fácil y el trabajo callado merecían, en opinión de Borguñó, la misma atención y respeto que los anteriores:

> "A nosaltres ens astora la ingenuitat de certs programes aplicats a l'escola que segueixen l'arcaica trajectòria de qualsevol llibre de solfeig amb intercalacions de determinades pràctiques suplementàries i d'esplai, sense altra possible esperança d'eficàcia que la de passa el temps. A les escoles de la ciutat, a desgrat dels elogis que prodiga el senyor Galí al que més hi ha pogut treballar, únicament s'hi hi ha practicar les pràctiques suplementàries.
>
> Creiem que fora molt interessant que els educadors que hagin d'actuar a les escoles de la ciutat sabessin on van, coneguessin els innombrables reactius que hi hi ha d'utilitzar i la trajectòria que han de seguir. De la Música hom se'n pot servir de moltes maneres, i a l'escola hi ha d'ésser, no per divertir banalment els infants, sinò per educar-los. Educar musicalment els infants no és pas distreure'ls l'atenció fent-los "cridar" unes cançons, ni donar-los l'exemple d'uns quants moviments del cos, que automàticament imitats per ells desvetllen clams admiratius en els esperits ingenus que creuen sincerament que això és l'educació musical que necessiten els infants de Catalunya.
>
> Fora del tot lamentable que suara, que tothom tant es plany de la manca que hi hi ha d'elements especialitzats en les diferents matèries que integren el conjunt d'una civilització superior, romanguessin oblidats aquells que pacientment, sense fer soroll, han treballat i bastit una obra mereixedora d'una major atenció, i que a més han tingut la virtut de renunciar el superficialisme dels èxits espectaculars, tant fàcilment assequibles en la música, per trobar-se la seva matèria bàsica a l'abast de qualsevol aficionat.
>
> En aquests temps de reforma creíem que serà considerada natural la inquietud dels músics i molt especialment la dels homes que han dedicat llarg temps i constants esforços a l'educació musical dins de l'escola."[356]

Si se analiza con atención este artículo se pueden observar todo un elenco de propuestas y reproches personales y profesionales. Las razones que llevaron a Borguñó a contestar el artículo de Galí creemos que abarcaban desde lo personal a lo profesional. El escaso reconocimiento oficial que Borguñó tenía por parte de las autoridades locales y regionales, así como la defensa a ultranza de las llamadas prácticas fundamentales y el rechazo frontal a las canciones con gestos y danzas, pudieron ser la causa de este artículo. El gran riesgo que asumió fue el mezclar en muchos casos lo personal con lo profesional y sobre todo, las formas

[356] *Ibídem*, pág. 5.

empleadas en defender sus ideas.

- La respuesta de Galí a Borguñó

"Una resposta" constituyó, como su título indica, una réplica de Galí al escrito por Borgunyó. En el inicio del artículo aparece de nuevo la ironía no exenta de cierta acritud. Galí resalta la manera discreta y humilde de Borguñó al presentarse como autorizado a poder hablar del tema que les ocupa:

> "Tantmateix, si el senyor Borgunyó, en sortir al pas, després del nostre article sobre l'ordre del senyor Llongueres, hagués estat almenys tan clar i explicit com nosaltres vam intentar d'ésser, avuí sabríem quins son els mestres de música que han realizat una obra per a l'educació dels infants que s'aparelli amb la de l'esmenat mestre. Però, si no hem llegit malament, el senyor Borgunyó, en aquest punt, es limita d'una manera molt humil i discreta a assenyalar-se ell mateix entre el grup de mestres en nom del qual es considera autoritzat de parlar. "[357]

Seguidamente, Galí ratificó todas las ideas de carácter pedagógico referidas al trabajo realizado por Llongueres. El tono y los términos empleados se alejan del personalismo a ultranza y pasan a ser de carácter más pedagógico. La polémica dejaba en un segundo plano la labor de Llongueres para basarse en una discusión de valor pedagógico acerca del Método Dalcroze y la educación musical.

Si bien en su primer artículo existían referencias claras al sentimiento nacionalista de la obra de Llongueres, este segundo se sostenía sobre la discusión acerca de la conveniencia de incorporar el trabajo de Dalcroze y de la forma que Llongueres lo introducía en las clases de educación musical de las escuelas primarias. Galí ratificaba la labor de Llongueres mediante cuatro afirmaciones: Llongueres había dado vida a la educación musical de los niños, había incorporado aires nuevos de carácter metodológico, consiguió hacer cantar, bailar y jugar a los niños y, por el resultado obtenido, en sus clases demostraba sobrada aptitud y experiencia:

> "Per això nosaltres, que en previsió de qualsevol resposta vam voler ésser circumspectes, podem refermar una altra vegada les nostres afirmacions. Les quals son d'una manera exacta i cenyida:
>
> Primera: Que el senyor Llongueres ha sentit vivament la inquietud de remoure i donar vida a l'ensenyament musical dels infants. Segona: que el senyor Llongueres, portat per aquesta inquietud, ha dut a casa nostra aires de renovació i ha representat sempre una mena de ferment, uns dels pocs que hagin remogut la inèrcia inveterada dels nostres costums d'ensenyament. Tercera: Que el mestre Llongueres ha resolt l'obra, tan vulgar com cregui el mestre Borgunyó, de fer cantar i dansar i jugar els nostres infants, cosa que nosaltres, confessem esta debilitat, considerem del més gran interés. Quarta: Que el mestre Llongueres, en esta obra, i en tota mena d'acció educativa, ha demostrat sempre unes actituds innegables."[358]

[357] Galí, A. "Una Resposta", *La Publicitat,* Barcelona, 21 de gener de 1932, pág. 5.
[358] *Ibídem*

Borguñó había criticado el hecho de que Alexandre Galí no era una persona especializada en pedagogía musical y por lo tanto carecía de información y experiencia suficiente para considerar ciertos aspectos de la educación musical. Galí, se defendió afirmando que, aun estando alejado del ámbito musical, no desconocía el Método Dalcroze. Para él, poseía un carácter integral basado en aspectos científicos. Los resultados obtenidos se producían de manera natural y sin abandonar los elementos de la educación musical:

> "Fins ací veurà el senyor Borgunyó que ens limiten a unes afirmacions que pot fer tothom. Però això és pensat a posta perquè ens plauria d'establir unes termes unànimes de coincidència en relació al senyor Llongueres i a la seva obra. No ens hem endinsat en altres aspectes de l'obra del senyor Llongueres, no precisament perquè els consideréssim més discutibles, sinó perquè ens ha semblat que fugien de la nostra especial competència, però el nostre allunyament del camp musical no és tan absolut que no sapiguem, per exemple, que el mètode Dalcroze, que el senyor Llongueres sembla seguir d'una manera especial, no consisteix en una sèrie de trucs per a organitzar espectacles, sinó que és un mètode integral d'ensenyament i d'educació musical que te uns fonaments científics molt racionals i no abandona cap aspecte de l'educació musical més exigent. L'espectacle o esplai al qual aspira també el senyor Borgunyó es produeix en el mètode Dalcroze d'una manera natural, i esta és potser una demostració de les seves virtuts."[359]

Una vez respondidas las críticas que Borguñó hacía sobre el sistema dalcroziano y la labor de Llongueres, Galí criticaba las ideas pedagógicas de Borguñó. Los conceptos de los tres tipos de prácticas que Borguñó propugnaba para la clase de educación musical: fundamentales, suplementarias y de recreo, son tachadas de escolásticas y fuera de todo pensamiento basado en la educación activa. Para Galí, todas las prácticas y actividades habían de ser vivas. Por lo tanto, todo era fundamental en la educación musical del niño. Esto se conseguía mediante las actividades llevadas a cabo con el Método Dalcroze porque el niño, a través de una pedagogía activa, con canciones, gestos y juegos interiorizaba y aprendía conceptos musicales:

> "I a part d'això, nosaltres creiem saber una mica de pedagogia, i per este motiu al final del nostre article ens permetíem cridar l'atenció sobre la necessitat que l'ensenyament musical fos una cosa viva dins de l'escola. Precisament aquests seccionaments que assenyala el senyor Borgunyó: pràctiques fonamentals, pràctiques suplementàries, esplais, son fills dels conceptes que anomenàvem escolàstics, els quals convé que siguin desterrats de l'ensenyament. En l'ensenyament dels infants tot és fonamental, és a dir: l'activitat, la realització viva. Tot consisix a trobar aquella activitat en la qual l'infant es produexi tot secer i a base de la qual faci les adquisicions que han d'ésser carn de la seva carn. Si per l'ensenyament musical esta activitat és el joc, o la dansa, o les realitzacions rítmiques que ha inventat En Dalcroze, ¿per-què no acceptar-la definitivament i persistir encastellats en uns conceptes que a la llum de les lleis pedagògiques han d'ésser fatalment ineficaços?"[360]

En último lugar, aclaraba que su opinión no era exclusiva y admitía la posibilidad de la existencia de otras ideas y tareas llevadas a cabo por otros pedagogos al margen de Llongueres:

> "I per acabar aquestes ratlles, hem de dir al senyor Borgunyó que, evidentment, el nostre article anterior era un vot, i precisament per la nostra situació especial hem volgut que

[359] *Ibídem*, pág. 5.
[360] *Ibídem*

> este fos patent i públic. És un vot que estem disposts a refermar sempre que convingui, però no és, com es pot suposar, un vot exclusiu. La constatació que hem cregut convenient de fer a favor del senyor Llongueres no exclou, per la nostra banda, cap altra faena de costatació."[361]

A pesar de las críticas que Borguñó le dirige a Galí, este muestra una actitud abierta al diálogo. A través de este artículo, Galí se reafirmó en todo lo que había suscrito acerca de la obra de Llongueres pero, al mismo tiempo, abría una puerta a otras opiniones. Sin embargo, no duda en criticar las ideas pedagógicas de Borguñó al no aceptar su división de las prácticas musicales escolares. Para Galí, actividades como el juego o la danza era fundamentales para la educación musical del niño mientras que Borguñó las relagaba a meras actividades de recreo.

- Primer intento de Borguñó por clausurar la polémica

"Punt Final" fue el cuarto de los artículos, segundo escrito por Borguñó, donde se trataba de finalizar la polémica surgida a raíz de la conveniencia de introducir el Método Dalcroze en las escuelas. A pesar de ello, continuó una crítica soterrada a la labor realizada por Llongueres y a la aplicación que realizaba del tratado propuesto por el pedagogo suizo. Borguñó se reafirmaba en sus ideas expuestas anteriormente, corregía las propuestas por Galí y la interpretación que de las suyas hacía el Secretario de Cultura.

Borguñó inicia su comentario recordando de nuevo el desconocimiento del campo musical por parte de Galí. Le reprocha que su único contacto con esta materia sea a través del sistema de Dalcroze por lo que, en su opinión, la polémica iniciada por Galí carece de sentido al ser estéril y contraproducente:

> "El secretari del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, senyor Galí, ha dedicat uns comentaris al nostre article "Educació musical", aparegut en les planes d'aquest diari. Una polèmica en els termes que plantjetja la qüestió el senyor Galí -i donat el seu allunyament del camp musical, amb el qual sembla deduir-se del seu article que únicament hi té contacte a través del Sistema Dalcroze- fora contraproduent i estèril.
>
> No considerem convenient, però, deixar de fer un aclariment a certes insinuacions del senyor Galí, les quals no tenen cap valor dialèctic contra els nostres comentaris." [362]

Seguidamente, defiende que aquellos que no apoyaban la opinión de Galí y se hallaban en desacuerdo con la forma en la que se había impartido la educación musical en las escuelas hasta entonces, poseían la suficiente competencia para hablar de este tema. En caso de ser necesario, podría adjuntar su hoja de servicios:

> "Si els que no estem conformes amb l'ensenyament musical tal com s'ha donat fins ara a Catalunya, hem fet o hem dixat de fer, tenim o no tenim competència i experiència en aquest ensenyament són coses que ara no fan al cas. Quan fos necessari podríem mostrar les nostres fulles de servei. El fet indiscutible es que no basta que un home s'hagi dedicat llargs anys a una matèria per a justificar la seva competència i el seu encert. Aquesta és, per ara, la nostra posició "crítica" enfront la tasca del senyor Llongueres, que el senyor Galí es permet de defensar amb singular entusiasme."[363]

[361] *Ibídem*, pág. 5.
[362] Borguñó, M. "Punt final", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de gener de 1932, pág. 5.
[363] *Ibídem*

El maestro catalán rebate las cuatro afirmaciones que Galí indicaba en el artículo precedente, "Una resposta", con las que justificaba la vasta labor de Llongueres mediante una sentencia dura y tal vez, excesiva: a pesar de los veinte años de experiencia que llevaba Llongueres la educación musical de los niños en Barcelona estaba todavía por iniciarse. Para Borguñó, en estos años únicamente se había aplicado la parte más superficial del Método Dalcroze como eran los bailes y las canciones con gestos que nada tenían que ver con la educación musical:

> "Les quatre afirmacions amb les quals d'una manera categòrica pretén justificar la gestió del senyor Llongueres, nosaltres les condesarem i contestarem en una de sola. I és esta: que tot i els vint anys llargs d'una actuació perseverant del Llongueres, l'educació musical dels infants a Barcelona, es troba encara encetar. Del sistema Dalcroze se n'ha aplicat a les escoles de la ciutat, solament la part més superficial i decorativa, la qual cosa podríem demostrar amb textos del propi Dalcroze."[364]

Continuaba Borguñó defendiendo su pensamiento sobre educación musical al justificar las llamadas *"prácticas escolásticas"* que Galí criticaba. Estas prácticas, sobre todo las suplementarias y de recreo, estaban ordenadas, según Borguñó, atendiendo a los criterios fisiológicos y psicológicos del niño y a su vez procuraban no solaparse entre ellos. El principal error en las teorías y realizaciones prácticas de Llongueres se hallaba en la carencia de orden de estos criterios al aparecer todos mezclados. Actividades como la gimnasia rítmica y las canciones con gestos, tan utilizadas en los últimos veinte años, nada tenían que ver con la verdadera educación musical al resultar ineficaces:

> "Oblida el senyor Galí que nosaltres parlem de música, d'una educació musical dels infants en la qual intervenen diversos factors d'ordre fisiològic i psicològic que han d'ésser tractats i ordenats de manera que els uns no pertorbin els altres. I això precisament és el que lamentem que no s'hagi tingut en compte en els assaigs efectuats pel senyor Llongueres.
>
> Consti que ens dol que el senyor Galí ens hagi obligat a haver de parlar així, i per això mateix ens proposem, després d'aquestes ratlles, de no ocupar-nos més de l'obra realitzada per l'esmenat mestre.
>
> M'atreveixo a dir al senyor Galí que si examinéssim a fons el problema de l'educació musical a l'escola, potser en trauríem la conseqüència que ni la gimnàstica rítmica, ni molt menys les cançons gesticulades, tenen res a veure amb l'educació musical, i per a demostrar-ho potser no més ens caldria retreure estos vint anys de provatures que han estat del tot ineficaces, àdhuc sota el propi punt de vista que el senyor Galí preten defensar."[365]

Borguñó justifica sus palabras obligado por la defensa que Galí realiza de Llongueres. Tras este descargo, desata una serie de comentarios sumamente duros hacia sus contrincantes. Califica de ensayo los veinte años de canciones con gestos que Llongueres llevaba haciendo y las juzga como ineficaces.

Aprueba el Método de Dalcroze al que califica de eficaz pero limitado. Únicamente estimaba beneficiosas como recurso las canciones con gestos pero sin la obligación de utilizar

[364] *Ibídem*, pág. 5.
[365] *Ibídem*

aspavientos o movimientos. Concluye este apartado afirmando que el hecho de llenar salas de conciertos todas las tardes en Barcelona no demostraba la virtud del trabajo realizado por Llongueres:

> "Nosaltres acceptem a l'escola la gimnàstica rítmica i les cançons gesticulades, perquè contribueixen en certa manera a donar variació a la classe d'educació musical. Quan a la gimnàstica rítmica, reconeixem que constitueix una troballa d'En Dalcroze, que a l'escola té una aplicació eficaç molt limitada; i quant a les cançons gesticulades, confessem que d'elles, a l'hora de la classe, només ens interessa la cançó, i encara quan esta és adequada a les possibilitats col.lectives de les veus infantils. I quan la cançó és ben cantada, no tenim cap inconvenient que a les hores d'esbargïment hi hagi qui ensenyi els infants a gesticular-la i a donar vida al joc que la cançó vol animar.
>
> Però afirmem rodonament que, encara que amb aquestes dues pràctiques portades a les sales de concerts i d'espectacles s'omplissin una tarda tots els locals de Barcelona, aquest favor del públic no demostraria en el més mínimum la virtut educatiu-musical de l'obra realitzada pel senyor Llongueres a base del sistema d'En Jacques Dalcroze."[366]

En su opinión, los diferentes sistemas pedagógicos podían resultar factibles y útiles en las clases de educación musical. Subraya la aplicación interesante que los Métodos Gedalge y Dalcroze, así como los utilizados en Francia, Alemania o Polonia, han tenido en diversos países europeos donde han sufrido adaptaciones. Borguñó, a pesar de ser condescendiente con ellos, afirma que para él tenían un valor relativo:

> "L'educador no ha d'anar a l'escola a sotmetre els infants a un motlló determinat, sinó amb una orientació ben definida, i sobretot, amb unes normes ben flexibles. Dins l'educació musical a l'escola hi caben suggestions de tots els més diversos mètodes. El Mètode Gedalge hi té una aplicació interessant. La hi té també el Mètode Dalcroze -que constitïx un mètode integral d'ensenyament musical d'una molt vasta trajectòria- del qual se n'han fet diverses adaptacions a l'escola, i també d'altres mètodes existiesen a Alemanya, Polònia, França, etc., molts d'ells interessants, però que per a nosaltres tenen una valor molt relativa. Puix que si el que necessitem, o millor dit, el que cada educador necesita és el seu mètode, sotmés, naturalment, a un pla i a unes normes generals adequades a les nostres característiques racials."[367]

Ante semejante diatriba se escuda en la flexibilidad que los educadores tenían a la hora de escoger diversos métodos y apoyaba que cada profesor tuviese uno propio basado en un plan y unas normas generales que atendieran a las características propias de Cataluña. En este sentido, podemos encontrar de nuevo una crítica encubierta a Llongueres. Señala la posibilidad de que un método excelente puede resultar un fracaso en manos de otro educador aun siendo un excelente pedagogo. Borguñó respaldaba la idea de que lo importante no era seguir uno determinado sino que cada profesor poseyera el suyo. Rechazaba, de forma clara y radical, la adopción de un sistema oficial determinado:

> "Ja diguérem en una altra ocasió que és més interessant l'home que els procediments que ell empra, els quals esdevenen sovint lletra morta quan no són manejats pel mateix que els ha inventat. Els millors mètodes del món tenen un valor molt relatiu quan es tracta de

[366] *Ibídem*, pág. 5.
[367] *Ibídem*

> generalitzar-los. Un mètode eficacíssim en mans del seu creador, pot esdevenir d'una nul.litat absoluta en mans d'un altre no menys excel.lent pedagog. Hi ha professors que obtenen excel.lents resultats amb mètodes ben diferents. Un bon mètode a mans d'un incapacitat no produirà res de bo, mentre que un professor intel.ligent i intuitiu trobarà sempre el mitjà d'instruir els seus deixebles prescindint de tots els mètodes creats. L'important, doncs, no és seguir un mètode, sinò tenir mètode. Consideraríem, doncs, un "error fonamental" l'adopció oficial d'un sistema o mètode determinat."[368]

Concluye el artículo con una recomendación extremadamente dura y excesiva hacia Llongueres. Le solicitaba que comenzase de nuevo y siguiese otro camino debido a que de esta forma ganarían todos y sobre todo, la educación musical en Cataluña. Tras estas palabras, trató, por su parte, de dar por finalizada la polémica:

> "Ja veu el senyor Galí com serà difícil d'establir els termes unànimes de coincidència que ell desitja amb el senyor Llongueres i la seva obra. Per a arribar a això li caldria al senyor Llongueres començar de nou i seguir un altre camí. Si ho fes així, tots hi guanyaríem, àdhuc potser, ell més que nosaltres. I sobretot, el qui més hi guanyaria seria Catalunya.
>
> I com que ja hem dit tot el que volíem dir, i no sabríem dir-ho d'altra manera, per la nostra part donem per acabada totalment esta aparença de polèmica."[369]

La disputa, lejos de apaciguarse, se agudizaba con comentarios y afirmaciones personales y profesionales despectivas. Tras cada crítica a las concepciones pedagógicas se deja entrever una gran animadversión personal. Desde nuestro punto de vista, Borguñó no supo o no quiso con este artículo finalizar la polémica como era su intención. Sus apreciaciones sobre los métodos utilizados en Europa a los que les otorgaba un valor relativo o su desprecio por el trabajo desarrollado por Llongueres hace harto complejo su interés por acabar con este tema. Por otro lado, trata de obtener el apoyo de la opinión pública haciendo referencia al sentimiento catalán. Para Borguñó, el método que cada maestro debía utilizar tenía que estar basado en las propias características de Cataluña por lo que, cualquier otro sistema importado no ofrecía esta posilibidad.

- Llongueres entra en la disputa

La contestación de Llongueres, hasta el momento inhibido en la polémica, llegó mediante su artículo titulado "Tasca positiva i tasca negativa". Suponemos que los duros ataques lanzados por Borguñó produjeron en Joan Llongueres el deber de contestarle personalmente. Tras semejantes descalificaciones era de esperar que fuese el mismo Llongueres el que, en primer lugar defendiese a Galí y seguidamente justificase la labor llevada a cabo en los últimos treinta años. Lamentablemente, la cuestión pedagógica quedaba ya en un segundo plano.

Llongueres comenzó con la defensa a ultranza de Galí, al que le reconocía un indiscutible prestigio así como una labor fecunda a favor de la educación. Por contra, la opinión que Borguñó le merecía era la de ser un hombre inconstante e ineficaz anulándose a sí mismo en cada empresa que emprendía. El trabajo de Borguñó era por lo tanto negativo e inservible

[368] *Ibídem*, pág. 5.
[369] *Ibídem*

para la educación musical. Las actividades de ambos reflejaban, en su opinión, dos formas de trabajar divergentes. La de Galí, positiva, al haber ayudado a salvar a Cataluña, y la de Borguñó, negativa, por haber entorpecido el desarrollo catalán en numerosas ocasiones. Como podemos observar, aparecen de nuevo referencias nacionalistas y acusaciones en nombre de Cataluña en el año en el que se crearon nuevos organismos culturales dependientes de la Generalitat:

> "Els articles d'Alexandre Galí i de Manuel Borgunyó, apareguts darrerament a les pàgines d'aquest periòdic, en pro i en contra de la meva acció educativa prop dels infants, són tanmateix ben significatius i reveladors. Són la resultant de dos homes, de dues mentalitats i de dos procediments de tot oposats.
>
> Els qui coneixen l'un i l'altre d'aquests dos homes, bé prou s'hauran adonat que mentre En Galí consolidava cada dia el seu prestigi, avui indiscutible, en una ascensió progressiva, realitzant tota hora i arreu una tasca ben positiva i fecunda, En Borgunyó anava, en cada cosa que intentava, anullant-se a sí mateix amb el seu temperament inconstant i atrabiliari i amb la seva tasca visiblement negativa i sense cap eficàcia.
>
> Cadascun d'ells, en els seus respectius aspectes, no deixen d'ésser ben representatius d'aquestes dues menes d'activitats, tan radicalment antitètiques i tan carasterísticament nostres, que si, per un costat han salvat Catalunya, per l'altra l'han entrebancada en tantes i tantes ocasions."[370]

Según Llongueres, Borguñó tergiversaba a su conveniencia la tarea llevada a cabo por él y aunque denegaba hablar de su actuación, prefería que fuese el público el que juzgase día a día su trabajo. Aun así, recalca que desde que inició en Terrasa su labor treinta años atrás, así como en sus posteriores realizaciones, nunca había fracasado a pesar de contar con numerosas limitaciones y carecer de ayuda oficial.

Llongueres reprocha las palabras de Borguñó en las que se preguntaba que tras veinte años de labor cómo era posible que la educación se encontrase todavía en un pésimo estado. Llongueres se cuestiona donde se hallaba Borguñó en esos veinte años. Le conminaba a que si tenía la solución a los problemas, era de obligado cumplimiento ofrecerla mediante diversas exhibiciones públicas:

> "En Borgunyó explica i tergiversa al seu gust i segons les seves conveniències tot allò que jo he vingut fent i faig per contribuir amb el major zel i entusiasme a l'educació musical dels nostres infants. De la meva actuació no sóc jo qui he de parlar-ne. Jo en responc davant de tothom amb el meu treball de cada dia.
>
> De l'obra fa més de trenta anys iniciada per mi a Terrasa, tan mateix encara en resta bona cosa, i els terrasencs podran explicar-ne quelcom a En Borgunyó. Per ara, gràcies a Deu, res no ha fracassat, i tot se sosté i creix (encara que algú li sàpiga greu) d'allò que he pogut fundar i realitzar, amb més o menys limitacions i sense cap ajut oficial, a Barcelona.
>
> Diu En Borgunyó, amb punt concluent, que "tot i els vint anys llargs d'una actuació musical dels infants, a Barcelona, es troba encara per encetar". Jo només diré a En Borgunyó: -¿I doncs, vós, que hi teniu tanta de vocació, que sabeu el secret de com cal fer això i que no trobeu bé la tasca dels altres, per què no l'heu encetada, tantmateix?...Més que amb les vostres paraules és amb les vostres obres i amb la vostra actuació que ara ens hauríeu pogut convéncer. ¿És potser que jo he tingut acaparats tots els infants de Barcelona i n'he deixat ni

[370] Llongueres, J. "Tasca positiva i tasca negativa", *La Publicitat,* Barcelona, 30 de gener de 1932, pág. 5.

un perquè el pogués educar En Borgunyó?... Si a l'escola pública i oficial encara tot s'ha de començar i tot és per fer¡..."[371]

Llongueres, ante los ataques de Borguñó de no desarrollar conceptos del lenguaje musical, justificó de nuevo su labor en las escuelas públicas de Barcelona haciendo constar que no sólo se incluían las prácticas de Dalcroze sino que también impartía contenidos referidos al solfeo, educación de la voz y diversas audiciones musicales. Sostenía que años atrás apenas nadie estaba interesado por la introducción de la educación musical en las escuelas y que hoy en día esto era reconocido por todo el mundo. Aunque no se hacía con la exclusividad de este cambio de opinión, si creía oportuno reconocer el trabajo y la posible influencia de su Instituto Catalán de Rítmica y Plástica. Como ejemplo de que su obra había ido más allá de las canciones con gestos y movimiento de las que Borguñó le acusaba, expone su actuación en la Mutua Escolar Blanquerna y en l'Acadèmia Elisenda donde los niños solfeaban, cantaban a dos voces, tocaban diversos instrumentos y los ex-alumnos habían constituido un pequeño orfeón de voces mixtas:

"Tothom sap que la meva tasca en unes poques escoles de l'Ajuntament fou purament inicial i molt breu, que no obstant i això, en elles s'hi practica no solament la "Rítmica" de Jacques Dalcroze, sinó que s'inicia els petits en la bona emissió de la veu, en el solfeig i en el cant, i sel's procuraven, periòdicament, audicions musicals explicades, de les quals els infants feien després els seu comentari. Durant tots els anys de la Dictadura, i encara ara, la meva intervenció en les escoles municipals ha estat i és reduïda a un mínimum d'actuació a l'Escola de Bosc de Montjuic, primer, i a Villa-Joana, després.

En vint-i-cinc anys, tots ho recorden, ben pocs eren els qui sentien la necessitat d'una educació musical a l'escola primària i sencudària. Avuí dia aquesta necessitat és reconeguda per tothom. Em sembla haver contribuit d'alguna manera amb la meva constant actuació i amb els meus deixebles d l'Institut Català de Rítmica i Plàstica, a crear aquest estat d'opinió, que no deixa de representar, jo crec, un guany ben positiu per a la nostra cultura.

La meva actuació a l'Institució "Mútua Escolar Blanquerna", en la qual tots els deixebles que han finit el quart grau estan ben iniciats al solfeig i en les bones pràctiques vocals; on contràriament a les afirmacions d'En Borgunyó, a penes s'ha pogut practicar la "Rítmica" per no disposar de locals suficients: on les noies de l'Acadèmia Elisenda" canten, solfejant, a diverses veus i se'ls dóna cada més una audició musical dins l'escola; on s'ha pogut constituir una veritable Acadèmia de Música amb classes constants de solfeig, violí, violoncel, piano, guitarra, harmonia, etcètera; on l'Associació d'ex Alumnes, per iniciativa pròpia, té en marxa un petit orfeó de veus mixtes i, per amor a la música, organitza periòdicament concerts amb artistes de reconeguda competencia- no crec que sigui una cosa purament superficial i decorativa i, encara que tot això es faci allà dins sense gaire soroll n gaire propaganda, En Borgunyó no deuria ignorar-ho o amagar-ho."[372]

Una vez expuestas sus actividades, Llongueres ofrece un giro radical en su exposición. Afirma que la educación musical de un pueblo no se improvisa ya que es una tarea de varias generaciones y diferentes educadores que debían trabajar unidos, compenetrados y de forma inteligente y perseverante.

[371] *Ibídem*, pág. 5.
[372] *Ibídem*

Sin ser del todo consciente de ello y sin llegar a reconocerlo, Llongueres encuentra un punto en común con Borguñó. Para Llongueres, y en esto coincidía con Borguñó, la solución no radicaba en impartir de forma exclusiva un método determinado porque, aun siendo un tema importante, no era preferente. El maestro y su preparación, carácter, inteligencia, así como su vocación artística y pedagógica, influían más en la educación musical del niño que una obra en concreto. En su opinión, era de vital importancia que los maestros que se dedicasen a la educación musical escolar tuviesen un conocimiento de los distintos métodos existentes. Había de procurar tener nociones teóricas y prácticas de los de Dalcroze (el primero en iniciar y remover la cuestión musical en la escuela), Gedalge y Justine Ward. Es en este punto donde, a pesar de la posible coincidencia en la necesidad de una personalidad y formación específica del maestro de educación musical, se denota el enconamiento irracional entre los protagonistas de la polémica:

> "Podriem dir encara que l'educació musical d'un poble no s'improvisa ni es fa amb vint anys, sinó que és l'obra de diverses generacions que, sense regatejar tota mena de sacrificis, sàpiguen treballar tots a la un ben units i compenetrats i d'una manera intel.ligent, amorosa, abnegada i perseverant.
>
> La qüestió de mètodes i procediments d'ensenyament té, evidentment, molta importància; però en té més encara la qüestió de les condicions especials de bondat, de fermesa, de caràcter, d'intel.ligència clara, d'optimisme franc i comunicatiu, de vocació pedagògica i artística, d'antecedents i pràctiques del nostre que ha d'implantar-los o adaptar-los i que ha de desvetllar l'interés musical dels petits.
>
> Arreu del món cada mestre té el seu sistema, però jo considero indispensable que, actualment, tots aquells qui vulguin dedicar-se a l'educació musical dels infants coneguin almenys l'obra de Jacques Dalcroze (el primer amb qui amb encert i oportunament remogué la qüestió de l'ensenyament musical a l'escola), d'André Gedalge i de Justina Ward, la fundadora de l'Institut Pius X a Manhatanville, de Nova York, perquè en els mètodes i procediments d'aquestes tan remarcables personalitats musicals hi ha, jo penso, els veritables fonaments i les orientacions lògiques de com han d'ésser donats avui dia esta mena d'ensenyaments."[373]

En la finalización de este artículo hace una llamada al resto de músicos que habían firmado los artículos de Borguñó con la intención de que definiesen de forma más clara su postura y optasen por defender y decantarse entre dos opciones. Aquella que procuraba una labor positiva, la llevada a cabo por él ampliamente reconocida, y los que promovían una labor negativa, la promulgada por Borguñó que era inconsistente y sin eficacia:

> "En el seu primer article sembla que parla, En Borgunyó, en representació d'un grup de professors, segurament els mateixos que signaren les instàncies presentades a la Generalitat de Catalunya i a l'Ajuntament d'aquesta ciutat.
>
> Crec que la qüestió palntejada ara amb els articles de l'Alexandre Galí i d'En Borgunyó té prou importància i transcendència perquè tothom exposi clarament el seu criteri. ¿Es que tots els signants dels referits documents es fan solidaris dels dos articles d'En Borgunyó?...¿Es que hi ha algú que no hi estigui conforme?... Jo crec que el saber-ho interessa a tothom. Cal que quedin ben destriats els qui volen fer tasca positiva i els qui volen fer-la negativa.
>
> Altrament, el callar en esta ocasió pot significar, o no tenir opinió pròpia sobre este

[373] *Ibídem*, pág. 5.

Universidad de Salamanca

> assumpte o contribuir, d'una manera conscient o no, a una confusió eixorca que caldria ja definitivament esvair i deixar concretament liquidada."[374]

Tal vez, la conclusión de este artículo no sea lo más acertada posible. Consideramos que al polarizar las opiniones obligando a elegir entre dos opciones tan radicales, se esconde un interés que va más allá del mero reconocimiento pedagógico y metodológico. Evidentemente, la labor de Llongueres y Borguñó pudo ser más o menos discutible pero, un terreno tan fecundo y todavía por cultivar como era la educación musical, creemos que tanto en la escuela oficial como en los colegios privados existía lugar para ambos pedagogos y sus teorías sin tener que recurrir a semejante espectáculo público.

- El grupo de apoyo a Borguñó

Al haber entrado Llongueres a contestar las interpelaciones de Borguñó, la polémica en lugar de ir a menos y desaparecer, tomó mayor envergadura al comenzar un número muy significativo de músicos a posicionarse con las ideas respaldadas por cada uno de los dos protagonistas. Enric Morera, Jaume Pahissa, Josep Barberà, Joan Balcells, Joaquim Pecanins, Apel.les Mestres, Ferran Ardèvol, Isidre Moles, Frederic Muset, Francesc Montserrat Ayerbe, Amadeu Cuscó, Bernardino Gàlvez i Bellido, Joan Molinari y Eusebi Daniel defendieron las tesis argumentadas por Borguñó a la vez que criticaban las teorías de Llongueres. En este artículo, "Educació Musical", ya no es Borguñó el que establece su defensa sino que es este grupo, que se ve atacado por Llongueres, el que toma la iniciativa de defenderse

La respuesta se inicia de nuevo con un marcado tono nacionalista. Se describe el momento histórico en el que se vive como un proceso de transición hacia la "Nova Catalunya" que ha de ser construida por todos los ciudadanos. En opinión de todos ellos, Borguñó había expuesto su parecer ante un problema que existía en Cataluña: la educación musical escolar. Para los firmantes, Borguñó había sido agredido por no someterse a una forma de actuar que ellos consideraban equivocada.

Con la intención de poner en antecedentes al lector, se resumen las principales ideas expuestas en cada uno de los artículos aparecidos en *La Publicitat*: destacan el elogio que Galí realizó en su primer artículo acerca de los juegos y canciones que Llongueres realiza con los niños, subrayan la contestación de Borguñó sobre su concepto sobre la educación musical escolar y la nueva respuesta de Galí, en la que define la educación escolar como algo vivo dentro de la escuela sin llegar a rebatir las propuestas de Borguñó, la incorporación de Llongueres y la aceptación de tarea positiva con el trabajo que él había hecho y la de tarea negativa la del resto. Finalmente, critican que Llongueres calificase que la labor de Borguñó hiciera tropezar a la educación musical en Cataluña sino que, podía llegar a desenmascarar ciertos intereses creados y mejorarla:

> "En aquests moments solemnes de transició, la virtut cabdal de tots els ciutadans que hagin de participar en la construcció de la "Nova Catalunya" ha d'ésser la sinceritat, la veritat proclamada ben alt i en el moment just que les circumstàncies manin fer-la pública.
>
> Existeix, latent, a casa nostra, un problema d'educació musical d'una alta

[374] *Ibídem*, pág. 5.

Universidad de Salamanca

transcendència. Un artista ha enfocat este problema en termes ben dignes d'ésser escoltats amb el major interés i respecte. Per haver volgut parlar clar, aquest company nostre, ha estat agredit des de la premsa i d'una manera insinuant han esta també tots els músics que no ens vulguem sotmetre a un criteri que molts conceptuem equivocat.

[…] El senyor Llongueres no discuteix ni refuta cap de les afirmacions fetes pel senyor Borgunyó, però reconeixent que la qüestió plantejada té transcendència, sol saber qui està conforma amb el pensar del mestre Borgunyó i qui no hi està, i diu: "Cal que quedin ben destriats els que volen fer tasca positiva i els que volen fer-la negativa".

Els signants de la present "Resposta" volen que es faci tasca positiva; son també signants de les instàncies dirigides a la Generalitat de Catalunya i a l'Ajuntament d'aquesta ciutat, i al.ludits pel senyor Llongueres, es creuen en el deure d'intervernir en aquesta qüestió, puix que consideren que callar seria fer un mal irreparable.

Per la nostra part pensem que el senyor Llongueres s'ha equivocat lamentablement -per no dir que ens ha ofés- en suposar que de la banda del senyor Galí hi ha els que han salvat Catalunya i a la banda del senyor Borgunyó els que l'han entrebancada o pretenen entrebancar-la. El senyor Llongueres s'ha confós, puix que l'examinar una labor efectuada per tal d'aquilatar-ne la seva valor i eficàcia, o bé rumiar com han d'organitzar-se les coses per a obtenir-ne un efectiu i màxim rendiment, aquesta acció honrada i digna de tot bon ciudatà, podrà, potser, ferir o anul.lar interessos creats, però jamai no podrà dir-se que entrebanqui, tot el contrari, puix que ha de contribuir a un positiu millorament."[375]

Los catorce firmantes, encabezados por Enric Morera, subrayaban que, a pesar de haber firmado las instancias a la Generalitat de Catalunya y de aprobar la labor de Borguñó, deseaban que se realizase una labor positiva.

Este amplio grupo de músicos celebraba el trabajo de Llongueres pero reconocían y argumentaban de forma amplia una serie de razones por las cuales no estaban de acuerdo con él.

En primer lugar, señalaban que la problemática de la situación de la educación musical debía ser planteada por personas relacionadas con el mundo de la música. Así lo hacían saber los firmantes de las instancias enviadas a la Generalitat y que Llongueres, a pesar de conocer esto, no deseó firmar:

"Primera: Els signants de les instàncies abans esmenades, tots mestres de música, demanaven que la qüestió de "l'educació musical" i tot el que fa referència a la música a les escoles fos estudiat i resol per persones enteses en música, i no per persones alienes a la matèria. Havem de fer constar que fou precisament el senyor Llongueres qui, després d'haver-li explicat l'assumpte, va negar la seva signatura quan el document en portava més de seixanta de ben conegudes."[376]

Seguidamente, indicaban que en ningún caso, ni Galí ni Llongueres, habían rebatido las afirmaciones hechas por Borguñó acerca de cómo tenía que impartirse la educación musical. De igual forma, tampoco le reconocían a Llongueres que al emplear el Método Dalcroze se generalizase un tipo de educación musical y no justificase que los niños adquiriesen una formación musical mediante su sistema. En lugar de esto, acusaban a Llongueres de convertir el

[375] VV.AA. "Educació Musical", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de febrer de 1932, pág. 5.
[376] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

verdadero debate, la educación musical escolar, en una cuestión personal:

> "Segons: Ni el senyor Galí ni el senyor Llongueres no han refutat cap de les afirmacions fetes pel senyor Borgunyó referents al que hi hi ha d'ésser l'educació musical. En lloc de demostrar el senyor Llongueres que amb els seus procediments hi havia aconseguit que l'educació musical de l'infant fos una realitat, defuig una discussió serena, i amb una baixa maniobra s'escapa per la tangent i pretén convertí en una agra i indigna qüestió personal una qüestió que ell mateix reconeix que té importància."[377]

En su última argumentación, reprochaban que la concepción de Galí sobre la educación musical se resumiese en "juegos gentiles y canciones danzadas". Para este grupo, la verdadera educación musical había de llevarse a cabo al margen de toda espectacularidad y basada, sobre todo, en la expresión de la voz. Todo lo demás eran actos decorativos y superficiales:

> "Tercera: En tota la manifestació en la qual En Llongueres ens hi ha mostrat quina i de quina mena era la seva tasca només ha sabut presentar-nos, segons diu el propi senyor Galí, "jocs gentils i cançons que fa dansar al seu estol de mainada", sense que hàgim vist mai per enlloc l'educació musical; aquesta educació musical que ha de realitzars-se al marge de tota espectacularitat, que no ha de penetrar a l'ànima pels ulls, sinó per les orelles, i la bona qualitat de la qual es manifesta pels avenços assolits en la consciència dels sons, en l'emotivitat i justesa d'expressió de la veu i en moltes altres coses que no esmentem ara; aquesta "educació musical" que, ben organitzada -no pas a la bona de Déu com fins ara-, constituiria un planter providencial per als nostres orfeons, asseguraria la vida -avui ben migrada- de les nostres organitzacions musicals, i enlairaria el nivell cultural del nostre poble."[378]

Una vez expuestas sus razones, atacaron de manera excesiva a Llongueres al considerar peor que negativas sus diatribas personales contra Borguñó. Sus defensores, por el contrario, alababan tanto el carácter como el trabajo de Borguñó reclamando para él un mayor respeto. Los valedores de Borguñó encomiaban su optimismo, al que califican como heroico, su perseverancia, rectitud e interés en el problema de la educación musical escolar. Una vez hecha una defensa casi épica de Borguñó vuelven a desprestigiar el trabajo de Llongueres del que apuntan que nada de lo que realizaba tenía que ver con la educación musical que requería el pueblo catalán.

De nuevo criticaban que Llongueres se justificase aludiendo a que tenían pasasen varias generaciones para salvar los problemas de la educación musical. Tras treinta años de trabajo de Llongueres estimaban que era tiempo suficiente para que éste hubiera impulsado la educación musical en las escuelas. Para reforzar su opinión comparan la herencia dejada por Clavé en veinticinco años de trabajo y le instan a imitarla:

> "El nostre poble es deixa fàcilment sorprendre amb la lluentor d'actes superficials i decoratius, dels quals no blasmen pas, però que voldríem veure -tant a dins com a fora de l'escola- situats en el lloc i categoria que li correspon, procurant sobretot que els seus efectes no fossin contraris a què hi hi ha d'ésser la veritable "educació musical".

[377] *Ibídem*, pág. 5.
[378] *Ibídem*

> I tota vegada que el mestre Llongueres ens hi ha portat en este camí, tenim el deure d'afirmar que una obra negativa -pitjor que negativa- és la que ell ha realitzat, titllant agosaradament el mestre Borgunyó "de temperament inconstant i atrabiliari que s'ha anul.lat amb la seva tasca visiblement negativa i sense cap eficàcia".
>
> Este noble artista, que ha hagut de passar els millors anys de la seva vida confinat medicalment a diverses poblacions, és, i hi ha fet tot el contrari de què el senyor Llongueres diu. Home d'un optimisme heroic, ha lluitat aferrissadament arreu on ha anat, i sense que ningú li ho demanés ha fet coses veritablement grans en llocs relativament petits. Freturós tota la vida de residenciar-se pels voltants de la ciutat, sense gairebé mai aconseguir-ho, aquest artista, el mateix per la seva obra que pel seu caràcter, mereix tot el contrari d'aquests dictaris, que tan poc han d'afavorir a qui tan lleugerament els empra. La seva perseverança i rectitud en l'estudi del problema musical escolar i la seva obra global realitzada vencent tothora obstacles que apareixien infranquibles, tanmateix havien de meréixer un major respecte per part del senyor Llongueres.
>
> I per fi, no s'hi vai, el senyor Llongueres, a fugir per la tangent amb l'excusa que poseu de què "l'educació musical d'un poble no s'improvisa ni es fa amb vint anys, sinó que és l'obra de diverses generacions i el fruit de diversos educadors".
>
> Esta és na molt enginyosa i ben singular manera de parapetar-vos contra tota possible contingència quan arribi l'hora de valorar definitivament la vostra actuació per a saber si ha estat tasca positiva o tasca negativa, si haveu construit o desturuït, si haveu fet mal o un bon ús del sistema que ens haveu importat en cara que som molts els que creiem que no és amb sistemes d'importació que s'han de resoldre els problemes racials de la nostra cultura popular.
>
> […] Trenta anys d'actuació perseverant són prou per veure quins resultats s'han aconseguit, i la mateixa generació que hi ha vist néixer una cosa ha pogut veure-la, o bé florir, o bé enrunar-se. Penseu en l'obra de Claver."[379]

La solución, para este grupo, no pasaba por importar métodos que no solucionaban lo que denominaron "problemas raciales" y apoyaban la idea de Borguñó de que a pesar de treinta años de intentos la educación musical escolar estaba por resolver:

> "Per sort no som els músics sols els que ens havem adonat de certes anomalies: En Joan Sacs, en LA PUBLICITAT del 7 d'aquest mes, sense saber-ho, es posava totalment al nostre costat. Es este un molt significatiu símptoma i estem convençuts que són molts els que pensen com En Joan Sacs.
>
> Per la nostra part -a desgrat d'alguns lloables intents que s'han donat a casa nostra, els quals no han estat atesos- afirmen amb el mestre Borgunyó que l'educació musical està per encetar, malgrat els trenta anys d'actuació del senyor Llongueres."[380]

El apoyo de los catorce músicos a Borguñó aumentó, más si cabe, el enfrentamiento entre las dos posiciones. Este grupo, en su defensa del trabajo y pensamiento de Borguñó, no ofreció ninguna concesión a la labor desarrollada por Llongueres. Le acusaban de ofrecer una serie de conciertos que nada tenían que ver con la verdadera educación musical y que sólo buscaban el lucimiento a través del entretenimiento. Lejos de buscar consenso, este artículo, lleno de reproches y recriminaciones personales, confirmaba una peligrosa toma de posiciones entre los músicos de la sociedad barcelonesa.

[379] *Ibídem*, pág. 5.
[380] *Ibídem*

- Cincuenta músicos respaldan a Llongueres

Como cabía esperar, un nuevo artículo, "Sobre l'educació musical dels infants. Cinquanta compositors catalans en defensa del mestre Llongueres", extendió la polémica a partidarios de Llongueres y de Borguñó. En esta ocasión, como su título indica, un amplio grupo de músicos contestó las críticas expuestas por los catorce compositores defendiendo de manera explícita a Joan Llongueres. Llama la atención que seis de los firmantes del artículo en apoyo a Borguñó, Joan Balcells, Josep Barberà, Isidre Moles, Joan Molinari, Jaume Pahissa y Joaquim Pecanins, lo hacen ahora a favor de Llongueres.

Los autores del artículo inician la cuestión dando por hecho un cambio de táctica en la postura de Borguñó. Le acusan de abandonar el diálogo con su oponente y escudarse en una especie de "tribunal supremo" llamado "opinión pública" a través del cual exponía de forma beneficiosa sus ideas, agravios y la desaprobación hacia Llongueres. En su opinión, el hecho más grave para este grupo era la no-aparición de la firma de Borguñó al que consideraban autor intelectual y, seguramente, material del artículo. Por su parte, la intención de los partidarios de Llongueres perseguía aportar más elementos de juicio y ofrecer puntos de vista más serenos y objetivos:

> "En les discusions entaulades per mitjà de la premsa es produeix sovint un fet, consistent en un canvi de tàctica, que podríem dir-ne fet d'apel.lació; uns dels contendents, el més impetuós o el més apresta, per causes que ell coneix i amb el desig d'acabar més aviat amb l'adversari, o amb la dèria de portar la qüestió per altres camins que permetin renovar una argumentació gastada, abandona sobtadament el diàleg amb el seu contraopinant i s'adreça en apel.lació a aquella mena de tribunal suprem que hem convingut a anomenar "opinió pública", al qual esposa, de la manera més avantatjosa possible, la visió que de la qüestió té formada, els greuges rebuts, i les nombroses falles de l'adversari, la condemnació del qual sol.licita com una justa compensació a la raó que segons ell, l'assisteix de ple.
>
> Aquest fet acaba de produir-se en una qüestió que afecta el Mestre Joan Llongueres; la seva condemnació ha esta sol.licitada de l'opinió pública amb una vehemència extraordinària, en un document que bona part de la premsa Barcelona ha inserit. El fet que este document no obtenés la signatura del contrincant del Mestre Llongueres, no és mes que un prova d'habilitats, puix que és de tota evidencia, que ha estat insipirat, si no redactat, per ell.
>
> Com sigui, però, que l'opinió pública ni cap tribunal del món no pot fallar amb justícia una qüestió, si no els tenen més elements de judici que els aportats per una sola de les parts contendents, els signants del present document, músics tots, creiem un deure nostre inel.ludible l'aportació de nous elements de judici basats en la més serena i objectiva observació de fets, la veritat del quals la mateixa opinió pública podrà fàcilment constatar, donada llur publicitat.
>
> Hem d'insistir molt especialment en fer remarcar que en les manifestacions que a continuació fem, prescindim de la simpatia o antipatia que cadascú de nosaltres puguí sentir personalment pel mestre Llongueres, i que volem purament i simplement donar la nostra visió dels fets i destriar les conseqüències que se'n dedueixen en bona lògica."[381]

[381] Pujol, F. y varios. "Sobre l'educació musical dels infants. Cinquanta compositors catalans en defensa del mestre Llongueres"*, La Publicitat*, Barcelona, 24 de març de 1932, pág. 6.

Universidad de Salamanca

Reconocían a Llongueres como el primero que sistematizó la educación musical en Cataluña y ofreció demostraciones públicas con excelentes resultados. El Institut Català de Rítmica i Plàstica suponía la mayor prueba de la actividad musical que Llongueres había realizado con niños:

> "Es un fet que el Mestre Llongueres d'ençà de l'any 1907 es ve ocupant d'una manera pública i sense interrupció en l'educació musical dels infants, i fou el primer que a la nostra terra va implantar d'una manera sistemàtica aquesta activitat.
>
> Es un fet que de l'any 1907 ençà el Mestre Llongueres ha donat nombroses exhibicions publiques a Barcelona i a fora, amb els seus deixebles de l'Institut Català de Rítmica i Plàstica, en les quals tothom ha pogut apreciar els resultats de l'educació musical donada pel Mestre Llongueres."[382]

Mediante las exhibiciones que habían presenciado, los partidarios de Llongueres enumeraban seis razones de carácter pedagógico que resumían el sistema de trabajo utilizado por éste.

La primera de sus conclusiones ponía de manifiesto que a pesar de que los niños se movían, caminaban, saltaban o corrían cuando cantaban, lo hacían con una entonación aceptable, una voz bastante timbrada, emitida con facilidad y cuidando los aspectos de matiz que embellecen las canciones. Para alcanzar este objetivo presuponían una educación musical y fisiológica larga y persistente:

> "I.- Una munió d'infants d'ambdós sexes, d'edats compreses entre els cinc i els dotze anys, han cantat nombroses cançons amb veu bastant ben timbrada, emesa amb facilitat i tenint cura de la bellesa del so i amb afinació musical i fisiològica llarga, persistent i entretinguda, sobretot tenint en compte que els infants susdits canten caminant, corrent, saltant i movent-se sempre poc o molt, cosa que multiplica les dificultats del ben cantar i de l'afinació."[383]

En segundo lugar, subrayaban el amplio desarrollo adquirido de la rítmica y métrica en los diferentes movimientos que requerían las canciones y que no podía ser conseguido sin un conocimiento teórico previo de elementos de la música:

> "Aquests mateixos infants, en els moviments de traslació i de gesticulació adequats a cada una de les cançons o cada un dels jocs que realitzen, demostren posseir un sentiment força desenrollat de la rítmica i de la mètrica musicals que no han pogut adquirir sense una pràctica conscient dels principis del ritme i de la mètrica."[384]

Seguidamente, observaron la importancia de formar un grupo disciplinado en la interpretación de canciones sin minusvalorar el desarrollo y la manera de sentir individual del niño. Reconocían una intuición psicológica vigilante y activa así como una gran armonía en el conjunto. Estas características van más allá de la educación musical llegando a influir en la educación general y formación personal del niño. En este punto, podemos observar la relación

[382] *Ibídem*, pág. 6.
[383] *Ibídem*
[384] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

entre el lenguaje utilizado y la influencia de la Pedagogía Activa. Conceptos como intuición psicológica, actividad, personalidad propia, manera de sentir o sentimiento justo de disciplina formaban parte del diccionario utilizado por todos los seguidores de la Nueva Pedagogía:

> "III.- La manera completament despreocupada i viscuda com estos infants canten i juguen els seus jocs i les seves cançons, cadascun amb la seva pròpia personalitat i manera de sentir, sense, però allà deslligar-se del conjunt, denoten un bell esperit d'iniciativa feliçment desvetllat, una intuició psicològica vigilant i activa i un sentiment just de la disciplina i harmonia dels conjunts, qualitats totes que els han de fer el més gran bé no solament en el que pertoca a l'aspecte musical de la seva educació, sinó potser més encara en l'educació general i en la seva formació d'éssers pensants i actuants."[385]

Con respecto a las actuaciones de alumnos más mayores, y de forma especial el grupo de las chicas, ratifican en mayor grado la opinión expuesta en el punto anterior. Afirmaban que este grupo percibía un conocimiento del lenguaje musical más allá de los conocimientos básicos utilizados con niños pequeños. La acusación de Borguñó, en el sentido de que la Rítmica desarrollada por Llongueres obviaba los elementos fundamentales del lenguaje musical, es continuamente rebatida destacando la adquisición de conceptos musicales y su correcta interpretación:

> "IV.- Quan en les exhibicions de l'Institut Català de Rítmica i Plàstica prenen part els deixebles grans, noies generalment, hem vist realitzacions i interpretacions plàstiques d'obres musicals d'alta volada i molt variables, fetes amb un bon gust i una comprensió musicals ben sovint exquisits, amb una percepció afinadísima del ritme no tan solament en les seves relacions amb la mètrica, sinò més encara en l'esfera superior de l'estructuració. A tot això no s'arriba sense una intensa educació i instrucció musicals."[386]

En el punto quinto establecían la diferencia entre los dos grupos de alumnos así como su instrucción: por un lado los pequeños recibían una educación musical únicamente basada en el juego, mientras que los mayores interpretaban canciones más complejas pertenecientes a grandes maestros de la historia de la música:

> "V.- Quant a la música que dansen, juguen, canten i realitzen plàsticament els deixebles del Mestre Llongueres, pot dividir-se en dos grups: la dels deixebles menuts i la dels grans. La dels menuts és senzilla, clara i generalment absenta de pretensions, com convé als infants que l'han d'interpretar; sovint no és música sublim ni genial, però sempre és decorosa i escaient. La dels grans, ja ho hem dit abans: és generalment música dels grans mestres i música d'alta volada."[387]

En último lugar, la valoración que Borguñó hacía sobre las demostraciones públicas de Llongueres, a las que tachaba como exhibiciones dotadas de espectacularidad y vacías de contenido, es refutada al considerarlas necesarias para dar a conocer al gran público el trabajo desarrollado por Llongueres. Gracias a estas demostraciones, los hechos anteriormente afirmados habían podido ser corroborados de forma directa. Concluyen con la observación de la

[385] *Ibídem*, pág. 6.
[386] *Ibídem*
[387] *Ibídem*

felicidad y gozo que produce en los niños estas actuaciones suponiendo un gran estímulo para su educación:

> "VI.- El caràcter espectacular que tenen les exhibicions dels deixebles del Mestre Llongueres no és cap obstacle a la bondat del seu ensenyament; aquestes exhibicions en són, ben al contrari, la demostració més palesa i pràcticament observable. Sense estes demostracions els signants del present document no hauríem, potser, pogut constatar els fets que venim exposant. D'altra banda, la complaença i alegria amb què s'hi produexien els deixebles del Mestre Llongueres, proven que per a ells constituïssen veritables estimulants, fet de la més alta importància en l'educació infantil."[388]

Mediante estas razones, los cincuenta músicos aportaban unos elementos de juicio para que la opinión pública juzgase por sí misma. Creemos importante el hecho de que constituya el primer artículo basado, en su mayor parte, en criterios de análisis de un sistema pedagógico.

Una de las cuestiones que surgen al observar el elenco de figuras pertenecientes al mundo de la música o de la literatura que tomaron partido por uno u otro pedagogo, es la de valorar el papel que ambos polemistas disfrutaban a nivel cultural en Barcelona. La existencia de firmas como la de Pahissa, Toldrá o Blancafort muestra la importancia e interés que esta disputa suscitó en la vida cultural de Barcelona. En este sentido, no podemos obviar el valor de las relaciones personales. En ambos casos, sus partidarios dejaron en un segundo plano la cuestión pedagógica para destacar el trabajo y personalidad de cada uno de ellos.

- Aclaración de cuatro compositores partidarios de ambos pedagogos

El artículo "Sobre l'educació musical dels infants" firmado por Joan Balcells, Josep Barberà, Joan Molinari y Joaquim Pecanins supuso una vuelta de tuerca más a la polémica discusión entre ambos bandos. Estos cuatro músicos habían firmado los dos artículos anteriores, uno en defensa de Borguñó y otro a favor de Llongueres. Únicamente, Pahissa y Molés, también firmantes de ambos artículos, no aparecen en este último.

Para ellos, un artículo constituía la constatación del otro pero, tras diversos comentarios que no entendían esta postura, deseaban aclarar las razones que les llevaron a firmar ambos documentos. Aun dejando clara su intención de no entrar en favoritismos personales, tras analizar el artículo, resulta claro que su postura se acerca más a la opinión de Borguñó que a la de Llongueres.

Dos eran los argumentos generales que esgrimían. En primer lugar, la intención de eliminar la cuestión personal empleada por Llongueres y dirigirla hacia el hecho fundamental de la polémica: la educación musical. En segundo término: porque lo escrito en el artículo de apoyo a Borguñó no se contradecía con el firmado por los cincuenta músicos sino que lo ratificaba. Para confirmar la ausencia de contradicciones enumeraban ocho puntos en los que trataron de demostrar que tales incompatibilidades no existían:

> "Ens ha soprès de debò la interpretació tan errònia que s'ha donat al fet que les

[388] *Ibídem*, pág. 6.

Universidad de Salamanca

> nostres signatures figurin en dos escrits, que si bé sembla que haurien d'ésser contradictoris, pel contingut no ho són, sinò que un és la constatació de què es digué a l'altre.
>
> Ens referim als escrits que amb l'encapçalament "Educació musical", varen ésser inserits a LA PUBLICITAT, l'un el 24 de març. Respecte d'aquest darrer, havíem lliurat un "aclariment" a alguns peròdics que no va ésser publicat; les causes les ignorem.
>
> Malgrat ens dolgui, hem de dir que ens ha causat penosa impressió haver comprovat que en ocasions es lleix sense entendre, però, el que s'ha llegit.
>
> Havent estat pregats de posar la nostra signatura en l'escrit de 24 de març, no vàrem posar el més lleu inconvenient en què entre les cinquanta signatures hi figuressin les nostres per dues raons que ningú, sembla, no hi ha entés: primera: per esborrar l'aspecte personalíssim que la intervenció soptada del senyor Llongueres va donar a una qüestió que no pot ésser personal, i segona: perquè en el dit escrit no es contradiu ni refuta ni rectifica un sol mot n un sol fet dels exposats en el de 24 de febrer, car pel contrari, hi son reforçats amb les constatacions que s'hi fan avalades per 50 signatures de persones solvents i enteses."[389]

No entienden que realizar una evaluación positiva de un trabajo propio implicase perjudicar. Con la firma de los cincuenta compositores a favor de la labor de Llongueres quedaba corroborada su trayectoria y fuera de toda duda.

El tema de las instancias dirigidas a la Generalitat de Cataluña donde se solicitaba que la cuestión de la educación musical fuera gestionada por expertos en la materia no es rebatido ni rechazado en el segundo artículo. Estimaban que, al no ser negada esta petición, los firmantes de "Sobre l'educació musical dels infants. Cinquanta compositors catalans en defensa del mestre Llongueres" estaban de acuerdo con su postura:

> "Primera. Que examinar una labor efectuada per a aquilatar-ne la seva valor i eficàcia no és entrebancar sinó contribuir a un millorament. Aquesta afirmació ha estat feta efectiva des del moment que cinquanta persones han examinat i virtualment definit quina mena de labor és la que ha portat a cap el mestre senyor Llongueres.
>
> Segona. Que en les instàncies dirigides a la Generalitat de Catalunya i a l'Ajuntament de Barcelona per més de 100 mestres i professors de música catalans, es demanava que la qüestió de l'Educació musical fos estudiada i resolta per persones tècniques en la matèria. Respecte d'aquest extrem, en el segon escrit no es diu ni un sol mot."[390]

De nuevo hay un intento por centrar la polémica en los hechos y no en las personas. En este punto, adjudican el cambio de táctica a Llongueres y no a Borguñó. Reconocen que el primero que se escuda tras otra persona es Llongueres en la de Galí y que cuando intervino, fue para criticar la labor de Borguñó recriminando a todo aquel que no comulgara con sus ideas.

Una de las razones más destacables era el hecho de no considerar los juegos, canciones y las exhibiciones prácticas como una educación musical en sentido estricto. Para ello se apoyaban en que en el artículo firmado por los cincuenta músicos en defensa de Llongueres en ningún momento especificaba que el Instituto de Rítmica y Plástica fuera un centro de educación musical ni que la educación musical obtenida fuese suficientemente consistente:

---

[389] Ballcels, J. Barberà, J. Molinari, J. Pecanins, J. "Sobre l'educació musical dels infants", *La Publicitat*, Barcelona, 28 d'abril de 1932, pág. 6.
[390] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

> "Tercera. Que el senyor Llongueres, en lloc de demostrar que amb els seus procediments havia aconseguit que l'educació musical dels infants fos una realitat, havia defugit una discussió serena i amb la seva maniobra pretenia convertir una polèmica en una agra qüestió personal. En l'escrit de 24 de març s'enraona i es blasma d'un "canvi de tàctica", consistent en què un dels contrincants, "per causes que ell coneix... o amb la dèria de portar la qüestió per altres viaranys..." etcètera. No es diu, però, qui va practicar aquest canvi de tàctica; cal recordar només, que el senyor Llongueres no era pas un dels polemistes sinó, que substituint un d'ells, va aparéixer amb un article en el qual condemnava l'altre polemista i reptava tothom qui no estigués de la seva banda. Prescindim de les persones i blasmem el fet.
>
> Quarta. Que en tota manifestació portada a cap pel senyor Llongueres sols hi havia presentat jocs gentils i cançons que fa dansar al seu estol de mainada sense que s'hagi vist mai la veritable Educació musical per enlloc. Aquest extrem és plenament confirmat en el segon escrit, car els 50 signants declarem que les exhibicions a què hem assistit han estat fetes per deixebles de l'Institut de Rítmica i Plàstica, sense que es digui que el tal Institut sigui un centre d'educació musical ni tampoc que les dites exhibicions demostrin que es tracta d'una educació musical del tot assolida."[391]

Otro de los puntos en los que consideraban que el segundo artículo confirmaba lo expuesto en el primero era que la voz de los niños estaba bastante timbrada y la afinación no podía pasar de muy aceptable al cantar, correr, saltar y moverse al mismo tiempo. Los efectos de hacer confluir aspectos tan distintos desvirtuaban, para los cuatro compositores, la verdadera educación musical:

> "Cinquena. Que certs actes decoratius, del quals no blasmen, els voldríem veure situats en la categoria i el lloc que els correspon, procurant que els seus efectes no siguin contraris a l què hi ha d'ésser l'Educació musical veritable. En el segon escrit és constat que els infants canten "amb veu bastant ben timbrada" i amb afinació que, sembla, no pot passar de "molt acceptable" per raó "d'haver de cantar caminant, corrent, saltant i movent-se sempre poc o molt, la qual cosa els multiplica les dificultats del bon cantar i de l'afinació". Es demostra que els efectes d'aquestes exhibicions són contraris a l'objecte que s'ha de perseguir en l'Educació Musical dels infants."[392]

En los dos apartados siguientes no muestran dudas de las afirmaciones expuestas en el segundo artículo. Aun así, se puede observar cierta ironía en sus alegatos. La referencia de treinta años de Llongueres hacia su trabajo era tiempo más que suficiente para verificar su labor y la consideración de que las exhibiciones aportaban una nota de simpatía a las fiestas eran hechos confirmados por todos:

> "Sisena. Que trenta anys d'actuació són més que suficients per a poder constatar els resultats aconseguits. Nosaltres mantenim els trenta anys perquè així va declarar-ho el propi interessat en el seu article.
>
> Setena. Que amb les exhibicions en les que s'hi manifesta la gràcia encisadora dels infants aportant una nota simpàtica de color a les nostres festes infantils tots els músics hi estar-me conformes. Del tot conformes amb això el segon escrit."[393]

[391] *Ibídem*, pág. 6.
[392] *Ibídem*
[393] *Ibídem*

En el artículo que defendía a Borguñó se indicaba que la educación musical era algo más que cantar, bailar, moverse y realizar grandes espectáculos plásticos. Estiman que existe una diferenciación entre los chicos y las chicas al no ser nombrados los primeros. Por el contrario, las chicas únicamente bailaban y realizaban gestos sin intervenir la voz en sus actuaciones.

Consideraban que dado el momento social por el que atravesaba Cataluña, capaz de organizar sus instituciones educativas como deseara, se debían tomar en cuenta una serie de propuestas entre las que se encontraba la mejora de la educación musical. Realizan una llamada de atención a todos aquellos que firmaron su apoyo a Llongueres ya que, en su opinión, nada se dijo en el artículo de lo que debiera ser la educación musical escolar. Igualmente, se reafirmaban en que las prácticas musicales de Llongueres no eran una realidad indiscutible.

Observamos que, sin dejar de aceptar la labor de Llongueres, no querían reducir la educación musical escolar a las teorías defendidas por este pedagago. Es más, en el párrafo último ratifican su conformidad ante los juegos, danzas y canciones pero con la limitación de no identificarlas con la verdadera educación musical:

> "Vuitena. Que malgrat dels anys d'actuació del mestre Llongueres, l'Educació musical està encara per encetar, puix amb ella no hi té res a veure el jugar, dansar, cantar i realitzar plàsticament la música. Respecte d'aquest extrem, en el segon escrit no es diu res, però es constata que les exhibicions a què almenys a una d'elles, han assistia els 50 signants, tenen un caràcter espectacular i en ells la música hi és dansada, jugada, cantada i realitzada plàsticament. Es declara també, que en les dites exhibicions hi actuen dos grups: el dels menuts i el dels grans; que els deixebles grans són, generalment, noies. Sembla, doncs, que els nois en són exclosos, però perquè serveixi d'aclaració, puix en l'escrit no hi consta, nosaltres direm que el grup de noies grans és dedicat només a dansa i realització plàstica sense fer-les cantar.
>
> En vista, doncs, de totes aquestes constatacions, hem de declarar, que nosaltres no volem anar en contra ni a favor de persona determinada, sols voldríem que en els moments actuals en què Catalunya pot organitzar com li cal les seves institucions d'ensenyament, es valoressin algunes coses per a col.locar-les en la categoria i el lloc que els correspon. Un d'elles és la Rítmica i la Plàstica.
>
> En l'escrit signat per 50 persones solvents no es diu ni un mot que faci referència al que hi ha d'ésser l'Educació musical. No cometrem la lleugeresa de demanar als signants que declarin categòricament si les constatacions fetes demostren que esta educació és ja una realitat indiscutible i que ja no cal que ens en preocupem més; no incórrer en esta lleugeresa perquè sabem el gros compromis en què es trobarien molts dels signants.
>
> Hem definit la nostra posició gens equívoca. Hem reconegut el que és veritat, hem invocat fets i realitats que ningú no ha rectificat ni contradit; hem signat dues voltes les nostres afirmacions i acabem dient: En tot el que sigui rítmica i plàstica, jocs, danses, i cançons d'infants hi estar-me sempre conformes, amb la salvetat, però, de jo barrejar-ho amb l'Educació musical, puix són coses que no tenen res a veure una amb l'altra."[394]

[394] *Ibídem*, pág. 6.

Finalmente, vuelven a tratar de enmarcar el verdadero debate que se debía de producir. Los cincuenta firmantes no precisaban el estricto sentido de la educación musical sino que únicamente apoyaban la labor de Llongueres, admirable por otro lado, pero sin definir que era la educación musical:

> "Els cinquanta signants de l'escrit de 24 de març només hem defensat Rítmica i Plàstica, ningú no ha dit res respecte a la tesi que es discutia que era "Educació Musical". S'ha valorat, per tant, una tasca portada a cap durant trenta anys. Gràcies a Déu!"[395]

Los cuatro compositores, al firmar ambos artículos, se vieron abocados a explicar los motivos. Como indicaban al inicio de su aclaración, en su opinión, ambos escritos se complementaban. Aun así, al justificar que el realizado por Borguñó ratificaba el de Llongueres y su deseo de centrar la polémica en aquello que debía ser la educación musical deja ver de forma clara su apoyo a Borguñó. Supomenos que estos cuatro compositores sufrieron algún tipo de presión por parte de los implicados para justificar su postura y, al mismo tiempo, ratificar su apoyo personal a Borguñó. En esos momentos, era harto complicado mantener un equilibrio entre ambos y tratar de poner de manifiesto que ambos protagonistas podían tener parte de razón.

- Un nuevo interviniente a favor de Llongueres: Francesc Pujol

El último de los artículos aparecidos en *La Publicitat*, escrito por Francesc Pujol, fue el titulado "Sobre l'educació musical dels infants. Tots guanyant?..."

Pujol, al igual que Borguñó, era director de coro además de compositor y musicólogo. En esta época ostentaba el cargo de vicedirector del Palau de la Música, institución de la que, años después, sería director. Persona muy vinculada a la vida musical de Barcelona, escribió numerosos artículos en la *Revista Musical Catalana* de la que era vicedirector en el momento de producirse esta polémica.

El objeto principal de su extenso comunicado giraba en torno a la contradicción expuesta por Joan Balcells, Josep Barberà, Joan Molinari y Joaquim Pecanins al firmar documentos de apoyo a las ideas de Llongueres y Borguñó, para más tarde aclarar su postura en un tercer artículo.

Pujol consideraba que las razones mostradas por Balcells, Barberà, Molinari y Pecanins suponían una justificación, no exenta de contradicciones, ante un cambio de opinión. La puntualización desarrollada por los cuatro músicos suponía, para Pujol, una valoración negativa del trabajo de Llongueres al carecer, según ellos, de eficacia alguna. Considera que tras su explicación lo que han provocado es apartarse de la opinión resto de los cincuenta músicos que firmaron el artículo a favor de Llongueres y ponerse en contra del pedagogo catalán. A pesar de su posterior defensa a ultranza de Llongueres, Pujol no esgrime ningún ataque personal o ridiculización al considerarlos como personas distinguidas y estimadas por él mismo.

[395] *Ibídem*, pág. 6.

Universidad de Salamanca

Se erigía como el promotor del manifiesto de los cincuenta músicos pro-Llongueres y, por este motivo, ratificaba lo escrito a la vez que criticaba las ideas presentadas por sus detractores. Su condición de inspirador del documento a favor de Llongueres le obligaba a aclarar cualquier tipo de duda o imprecisión.

Para ello, se servía de una expresión utilizada por un barcelonés que al encontrar a sus amigos en el casino les decía: "¿Todos ganando?..." y el resto contestaba: "¡Todos ganando!" Con esto quiso dar a entender que los cuatro músicos deseaban simplificar la cuestión hasta el punto de afirmar que ambos tenían razón en las razones expuestas. Pujol lejos de aceptarlo lanzaba un enérgico ¡No! Esta negación era de obligado cumplimiento como muestra de respeto a los otros cuarenta y cinco músicos que habían defendido que Llongueres era un extraordinario educador musical:

> "La meva qualitat d'iniciador i redactor d'aquest document pro mestre Llongueres m'obliga a desfer l'equívoc que intenten crear els quatre distingits mestres, als quals jo prou voldria dir, com deia aquell il.lustre pròcer barceloní als seus amics cada vegada que els trobava jugant al casino: -Tots guanyant, eh?...Tots guanyant!- No; això, jo, encara que volgués, no ho puc dir, perquè el altres quaranta-cinc col.llegues, que posaren la seva signatura en el document esmentat, convençuts que amb ell quedava demostrat de manera irrebatible que el mestre Llongueres és un excelent educador musical dels infants, m'acusarien de traïdor.
>
> No; jo no puc consentir que quan en elogi dels deixebles del mestre Llongueres dic que canten amb veu bastant ben timbrada i amb afinació molt acceptable, malgrat de moure's constantment, sia este elogi convertit en blasme. Si malgrat les dificultats que per al ben cantar i l'afinació ofereix el moure's sempre poc o molt, els deixebles del mestre Llongueres arriben a resultats satisfactoris, no hi ha dubte que arribarien a la perfecció si el mestre Llongueres els fes estar quiets; però com que el propòsit del mestre esmenat no és instruir els seus deixebles en l'art especialitzat del cant, sinó educar-los musicalment, és absurd voler convertir en defecte allò que és una qualitat."[396]

La primera contestación que señalaba era la aclaración ante la idea de que los alumnos de Llongueres a pesar de danzar y jugar mientras cantan conseguían cierto nivel de afinación y timbre. Consideraba que si cantasen sin moverse el nivel sería mayor, pero el objeto no era instruir en el canto sino educarlos musicalmente. Esto, que podía constituir un defecto, lo convierte en cualidad.

La segunda cuestión que sorprendió a Pujol era el hecho de que no se considerase la labor de Llongueres como educación musical. Esta afirmación podría dejar, en su opinión, atónito al hombre más impasible. Se pregunta si después la gran cantidad de espectadores y del éxito obtenido en Barcelona y en el resto de Cataluña, las representaciones de Llongueres, donde los diferentes elementos musicales, voz, sonidos, ritmo y métrica eran interpretados de forma más que correcta, no formaban parte de la educación musical y los niños las realizaran sin conocimientos musicales previos y por pura intuición.

[396] Pujol, F. "Sobre l'educació musical dels infants. Tots guanyant?...", *La Publicitat,* Barcelona, 11 de juny de 1932, pág. 8.

Como muestra del ambiente político y social que se vivía en 1932 establecía la comparación de la incredulidad que le podría sobrevenir al lector semejante idea con la de creer que el Estatut fuese aprobado por todos los españoles:

> "L'afirmació que fan els quatre estimats col.llegues que l'actuació del mestre Llongueres no té res a veure amb l'educació musical, és per a fer quedar esbalaït l'home més impassible. ¿Pot ésser que els deixebles xics i grans del mestre Llongueres, que tot Barcelona i bona part de Catalunya ha pogut veure i escoltar en infinitat de vegades com cantaven nombroses cançons amb veu bastant timbrada, so bonic i afinació molt acceptable; com realitzaven jocs i cançons amb un sentiment força desenrotllar de la rítmica i de la mètrica musicals; com interpretaven plàsticament obres musicals d'alta volada amb una comprensió admirable; pot ésser que tot això ho hagin aconseguit sense una eduació musical prèvia? ¿És possible que tot això ho realitzin per pura intuïció, per endevinament, per suggestió o per art d'encantament?. Si no fos perquè els lectors pensaren que exagere, diria que això és tan impossible com aconseguir que l'Estatut de Catalunya sigui aprovat per tots els espanyols."[397]

Otro de los conceptos aclarados era el relativo a la definición de la educación musical. Como los cuatro músicos reprochaban que en el documento de apoyo a Llongueres no se especificara nada respecto a lo que debía ser esta materia, Pujol precisaba de forma amplia la noción de educación musical. Aclara que educación e instrucción musical no son sinónimos sino más bien todo lo contrario.

Es en este momento, donde después de nueve artículos aparece una definición clara y concisa de lo que era la educación musical. Ésta, había de procurar el desvelar, componer y valorar las condiciones innatas de facultades musicales como el instinto y sensibilidad. La finalidad de la educación musical no era formar músicos profesionales sino la de integrar como arte a la música en la persona. En su opinión, Llongueres con sus prácticas conseguía que los niños viviesen la música de forma intensa, natural y sentida. Se volvía a preguntar que si aquello que Llongueres había alcanzado no era educación musical qué era.

Una vez finalizada la defensa de Llongueres y la justificación de sus experiencias, Pujol dedicó más de la mitad del escrito a poner en evidencia la actitud de los cuatro músicos ante esta polémica a través de artículos anteriores en los que defendían la utilización de la Rítmica y Plástica o incluso, el trabajo de Llongueres:

> "Com que, per una banda, el fet de l'educació musical és innegable i per l'altra els quatre il·ltre.lustres confrares tantes vegades al.ludits ens retreuen el nostre silenci respecte de què ha d'ésser l'educació musical; com sigui també que la manera com parlen de l'educació suscita tot sovint l'equívoc entre instrucció i eduació, conceptes de vegades sinònims, però que en el present cas cal no confondre, creiem convenient d'exposar el nostre criteri respecte d'aquest punt. Per a nosaltres, i creíem que per a tothom, l'educació musical hi hi ha d'ésser el desvetllament, l'endegament i la valorització de les facultats musicals (instint, sensibilitat) innates.
>
> Com que la finalitat de l'educació musical no és formar tècnics ni professionals de la música, sinó fer que aquesta art de belles sigui integrada en la vida humana ja des de la infància, fer que l'amor a la música adquireixi la major intensitat possible, fer que la

[397] *Ibídem*, pág. 8.

> intel.ligència cobrí de bat a bat a la seva comprensió, jo he de preguntar ara a tothom que hagi assistit a una, només, de les exhibicions dels deixeble del mestre Llongueres si aquella manera de viure la música tan intensa, tan natural, tan amorosa, tan sentida i tan compresa alhora, que hem pogut observar en ells, no són manifestacions d'educació musical, si no són això, no sé pas què poden ésser."[398]

A Joan Balcells le recriminaba que siendo el director del Orfeó Gracienc no fuera consciente de que existiese una Sección de Rítmica y Plástica en dicha agrupación cuyas exhibiciones eran ampliamente comentadas en la revista del Orfeón. Para expresar la contradicción del director del Orfeón mostraba tres artículos aparecidos en la *Revista del Orfeó Gracienc* donde se reconocía a la Rítmica y a la Plástica un alto valor educativo.

En el primero de los artículos de los que hace referencia la danza era catalogada como un elemento fundamental de la educación musical al incluir música, color, línea y forma. En el segundo de ellos se recogía la gran aceptación obtenida por el público de las canciones con gestos que dicha sección interpretó en un concierto. Sin llegar a igualar los resultados de la Rítmica y Plástica en su forma más pura, contenían un gran valor educativo.

En el último artículo, reconocían que la Rítmica y la Plástica no conseguirían nunca el nivel y la importancia de las canciones ni para el oyente ni para el público, pero eran consideradas como indispensables para la vida de la entidad. Únicamente, la necesidad de exteriorizar el ritmo hizo que se creara dentro del Orfeón dicha Sección.

Mediante estas pruebas, Pujol aseguraba que Balcells admitía la danza, las canciones con gestos y la Rítmica como elementos fundamentales de la educación musical. Le recriminaba que lo que aceptaba en su casa lo criticase cuando se llevaba a cabo en otras:

> "El mestre Joan Balcells és, com tothom sap, director de l'Orfeó Gracienc. Doncs bé: a l'Orfeó Gracienc, d'un parell d'anys ençà, hi ha una Secció de Rítmica i Plàstica, les exhibicions de la qual són ressenyades i comentades ben sovint en les planes de la "Revista" de l'esmentat Orfeó. No podem dubtar que esta "Revista" és l'expressió més pura i genuïna del pensament de l'entitat que dirigeix el mestre Balcells. Diu l'esmentada "Revista" en el seu número 127 (abril 1930), Pág.7: "Però la dansa és quelcom més que tot això; la dansa és quelcom de fonamental en l'educació dels infants i del jove. Quelcom de parell o preferible al cultiu d'un art determinada, perquè la dansa les enclou totes: música, línia, color i forma. Ultra la gran estatuària de la Grècia clàssica, els frisos, les esteles, les estatuetes de Tangará i de Mirina, són una invitació eterna a la tornada de costums més purs en els quals la dansa constituí el fonament de la cultura integral."
>
> De la mateixa "Revista" núm.131 (agost-octubre 1930), Pág.75: "De les parts segona i tercera del programa se n'encarregà la Secció de Rítmica i Plàstica, la qual...interpretà algunes de les danses que més plagueren al nostre públic en les sessions anteriors, i a més les cançons amb gestos "Ronda de la jardinera", "El mocador" i "Ronda de la núvia"; les quals cançons foren totes molt aplaudides. Innegablement s'ajusten bé, aquestes cançons a l'esperit del nostre Orfeó. Malgrat no poder igualar mai els bellíssims efectes que s'obtenen amb la Rítmica Plàstica pures, tenen un immens valor educatiu, i estem segurs que no seria un desencert de fer-les figurar més sovint en els programes".

[398] *Ibídem*, pág. 8.

Universidad de Salamanca

De la mateix "Revista", núm. 146 (maig 1932): "La Rítmica i la Plàstica no tindran mai, probablement l'abast ni la força de penetració que han tingut les cançons, tant per part de qui les canta com de qui les escolta: però, com els cims enasprats de les muntanyes alteroses, la Rítmica i la Plàstica en són una superació, un matís refinat no assequible a tothom, però indispensable per a marcar un grau de l'ascensió en la vida de la nostra entitat."

"La música -i, en el nostre cas, el cant, que és la seva expressió més humana- i el ritme són les primeres i més genuïnes expressions de l'art, i van tan íntimament lligades, que un cert aspecte potser són inseparables. El Ritme i la Plàstica són la música feta moviment, i la música és també un ritme, i no pas la seva metronomia, sinó per un impuls cadenciós que es produeix en l'esperit així que els sons s'encadenen en un línia melòdica."

"El nostre Orfeó (el Gracienc) necessitava exterioritzar el seu ritme artístic i sorgí la Secció de Rítmica i Plàstica per un procés fatal..."

Aquests textos de diferents col.laboradors de la "Revista" de l'Orfeó Gracienc, que acabem de copiar, proven, sense donar lloc a dubte, que el mestre Balcells admet la dansa, les cançons amb gestos, la rítmica i la plàstica com a mitjans valuosíssims d'educació musical, quan són practicades de l'entitat que ell dirigix. Es notable la simultaneïtat de parers oposats que suposa admetre com excel.lent a casa seva allò mateix que troba dolent en una altra casa."[399]

Para demostrar las contradicciones de Josep Barberà, Pujol utilizó un resumen que el mismo Barberà presentó en 1922 al Consell de Pedagogía de la Mancomunitat de Catalunya titulado "La rítmica en la educación musical". A través de diferentes capítulos, Barberà ofrecía su opinión sobre el ritmo y la educación musical. Llega a defender que un ritmo preciso, explicito y determinado no era del todo preciso para que la belleza y emotividad de la música pudiese manifestarse. Señalaba que tanto el golpe con el pie como el movimiento del brazo ejecutado de forma constante no constituían, como muchos creían, la esencia del ritmo.

Pujol remarca que el único procedimiento utilizado por Barberà era el de la marcha rítmica a la que otorgaba un alto valor educativo. Los niños mediante su utilización se hallaban ante una sucesión musical desarrollándola en el tiempo:

"Encara és més notable la simultaneïtat de criteris distints en el mestre Josep Barberà, exposats precisament en un report que sobre l'educació musical a l'escola primària presentà l'any 1922 al Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya. En el capítol en tracta de "La rítmica en l'educació musical", després de criticar acerbament certs sistemes basats" en el que alguns anomenen ritme", diu: "El Ritme no és el que molts es pensen."

"El Ritme és una agrupació de moments temporals que poden ésser iguals o desiguals, però que han d'establir una relació quantitativa entre ells".

"Esta relació entre duracions temporals és la causa de la sensació rítmica; aquesta sensació, en certes successions musicals, no té efectivitat, el qual ens evidencia que un ritme precís, explícit i ben determinat no és indespensable perquè la música pugui manifestar-se amb tota la seva esplendorosa bellesa i seva intensa emotivitat."

"L'entitat veritablement, essencialment rítmica (la monopèdia dels grecs) té uns límits que són revelats pel retorn d'un moment que posseeix un relleu virtal, però este relleu no es troba condicionat ni per un isocronisme ni per una major energia o descàrrega damunt d'ell. Dic això a despit del cop de peu o de braç que molts creuen que és l'essència del ritme."

Aquestos paràgrafs desvetllen una intensa curiositat en el què els llegeix. Hom, que

[399] *Ibídem*, pág. 8.

espera amb daler assabentar-se dels procediments pedagògics que empra el mestre Barberà per a l'educació rítmica dels infants partint de la seva concepció indubtablement enlairada, encara que no ben clara, experimenta una certa decepció en llegir més endavant que l'únic procediment que utilitza és la marxa rítmica; la decepció s'accentua quan hom troba en el capítol dedicat al "Pla educatiu", apartat retolat "Agògica musical", els següents paràgrafs:

"Marxa rítmica. -La marxa rítmica té per objecte relacionar determinats centres motors i sistemes musculars amb els centres de percepció. La percepció i consegüent diferenciació de les agògiques musicals és més forta si és controlada per la reacció muscular, que suposa la transmissió en marxa corporal."

"La valor educativa, musicalment considerada, de la marxa rítmica, s'evidència en quan trobem que amb ella els escolars es troben submergits en la successió musical desenrotllan-se en el temps."

"Aquesta primera noció de la successió musical és la més elemental, la més simple, per tant, la més fàcil d'ésser compresa per una tendra intel.ligència."

Ens sembla ben clarament demostrat que el mestre Barberà, talment com un vulgar mestre de rítmica, ha de recórrer al cop de peu, del qual ha blasmat, per tal de basar el seu sistema d'educació rítmica dels infants."[400]

En cuanto al maestro Pecanins, Pujol sacó a relucir sus palabras escritas en la revista de Terrassa *La Sembra* donde, tras asistir a un curso sobre gimnasia rítmica impartido por Llongueres en 1911 en la localidad de Terrassa, ensalzaba el método pedagógico empleado a pesar de que como toda cosa excelente suscitaba apatía e indiferencia.

Reconoce la vergüenza que le producía el desconocimiento de la existencia de un sistema tan racional y lógico para la enseñanza de la música retrotrayéndose de sus palabras al conocer el empleado por Llongueres del que destacaba su valor pedagógico y artístico:

"Les oscil.lacions espontànies del pensament del mestre Pecanins es produeixen amb una molt major lentitud que les dels seus confrares, però agafen, en canvi, una amplitud enorme i majestuosa. ¿Podria algú sospitat, llegint els paràgrafs que anem a reproduir, que foren escrits pel mateix mestre Pecanins que signa ara documents negant tota eficàcia als ensenyaments del mestre Llongueres? Era l'any 1911 que el mestre Llongueres donava un curs de Gimnàstica Rítmica a Terrassa, al qual assistia en qualitat d'alumne el mestre Pecanins. Vegeu les arborades manifestacions d'aquest mestre amb motiu del curs esmenat, inserides a la revista terrassenca "La Sembra", núm.50, de 29 d'agost 1911:

"El qui fa coneixença amb la Gimnàstica Rítmica em fa el mateix efecte del qui s'enamora d'un ideal positiu, però que la consecució de l'ideal està isolat d'ell per mitjà d'una mar d'inconsciència, d'apatia, d'indiferentisme en l'ordre de les coses bones."

"En un altra ocasió vaig dir públicament que em donava vergonya que fent d'artista no hagués tingut esment de l'existència d'un mètode que, sota els dos aspectes pedagògics i artístic, fos tan racional i lògic per a l'ensenyament de la música. Doncs, si un dia vaig dir això, avui ja hi puc afegir que em sento joiós de saber que exisix, de conéixer-ne les beceroles, les cobertes i que en tot temps em consideraré estudiant de gimnàstica rítmica i que m'honrarà més este títol solament que el de mestre de música, perquè com més tinguem d'estudiants de gimnàstica rítmica més garantia de valença podrem donar com a mestres de música i com a artistes, i ens afirmarem més en els dominis de la pedagogia musical, tant i tant descurada per dissort entre nosaltres."[401]

[400] *Ibídem*, pág. 8.
[401] *Ibídem*

Por último, calificó a Llongueres como el pedagogo por antonomasia y luchador heroico de la educación musical. Le eleva a categoría de referente de la educación musical y declara que todo aquel que se dedique a esta disciplina tiene la obligación de conocerlo. Pecanins llega a afirmar que, mientras él siga maestro de educación musical, su maestro sería Llongueres.

El único que se escapó a esta dura valoración fue el maestro Molinari pero, como Pujol aclaró, no conocía ningún artículo suyo al respecto:

> "El mestre Llongueres, aquest lluitador heroic, aquest que és únic entre tots els mestres catalans, el pedagog per antonomàsia, l'artista sense pose de savi, l'humil, l'ignorant per molts que tindrien obligació de coneixer-lo més de prop, perquè fa massa temps que ensenyen música i no volen abdicar del seu mètode rutinari, per mandra, per basarda, per mala fe, aquest mestre nostre que serà meu mentre jo sigui mestre de música, este Llongueres de Terrassa, que anà a cercar una flor a Ginebra per transpantar-la allà on li oferissin un test amb invernacle per a conservar-la, trobà Terrassa...
>
> Podríem encara omplir algunes columnes amb textos del mestre Pecanins inflamats d'aquesta santa exaltació, però no cal; amb els que hem transcrit ja n'ni hi ha prou per a demostrar el que més amunt hem dit."[402]

No cabe duda que la respuesta de Pujol se encontraba totalmente justificada y basada en una serie de evidencias que dejaba a los tres músicos ante sus propias contradicciones. Como hemos señalado al inicio del apartado, en ningún momento hay ninguna alusión negativa de carácter personal o profesional. La defensa de Pujol sobre el trabajo de Llongueres y la muestra de los contrasentidos de estos músicos se hace de forma exquisita y documentada.

- Cambio de escenario: la polémica continúa en la *Revista Musical Catalana* con "Tots estem d'acord"

Concluida la polémica en el periódico *La Publicitat,* ésta se trasladó a la *Revista Musical Catalana*. Las razones de este cambio no aparecen justificadas por ninguno de los intervinientes que continúan defendiendo sus posturas. Tal vez, la importancia que adquirió un enfrentamiento de una materia tan específica como la educación musical, así como la notoriedad de sus participantes, suscitó el interés por parte de la *Revista Musical Catalana* por seguir publicando el debate que venía dándose desde principios de ese año. Por otro lado, podemos pensar que tras nueve amplios y densos artículos la redacción de *La Publicitat* se vio obligada a dejar de seguir divulgando una disputa que, en lugar de ir a menos, aumentaba sin posibilidad llegar a un acuerdo entre las partes.

En este caso, fueron Borguñó y Pujol los que trataron, mediante dos artículos cada uno, de ratificar sus puntos de vista. Así como en los textos anteriores hay una mayor profusión en cuanto a la cantidad de texto y de debate entre ambas posturas, en éste se reduce de manera considerable la extensión de la exposición de ideas.

[402] *Ibídem*, pág. 8.

El primero de los artículos de la *Revista Musical Catalana*, "Tots estem d'acord", es escrito por Borguñó. En el inicio de su exposición trata de dar la impresión de haber llegado, entre todos los músicos participantes, a puntos comunes en cuanto a los principales problemas de la educación musical. No obstante, señala la disparidad de criterios existentes y la disputa por la defensa de las diferentes metodologías:

> "Fa un mesos que es debat a la premsa la qüestió de l'eduació musical dels infants. Té aquesta qüestió vertadera transcendència i seria de doldre que havent-hi entre els músics una coincidència unànime de criteri en apreciar punts fonamentals del problema, hom atribuís a presitigiosos elements de la nostra honorable col.lectivitat professional una disparitat de criteri en lluita amb llurs ben arrelades conviccions repetidament manifestades."[403]

Borguñó realiza un resumen de la disputa en la que señala que él únicamente ofreció su punto de vista ante los métodos empleados en la educación musical en Cataluña tras un artículo escrito por Galí. Consideraba que la entrada de Llongueres fue inesperada porque en ningún caso rebatía ninguna de las ideas que Borguñó planteaba y se limitaba a centrar la crítica en cuestiones personales. Según Borguñó, Llongueres solicitaba a todos los músicos que le apoyaban a mostrarle su apoyo públicamente.

Una vez presentado como víctima de toda la polémica, Borguñó indica el amparo que recibió de los catorce músicos a través de un artículo bien argumentado y que fue replicado por otro donde no se desaprobaba nada de lo dicho. Subrayaba la contradicción de aquellos que firmaron ambos escritos y su posterior aclaración.

Además, afirmaba tener consciencia de la opinión que de la educación musical mantenían los músicos que apoyaban a Llongueres y dejaba entrever que muchos de ellos firmaron el manifiesto por complacer a sus promotores aun estando de acuerdo con las ideas de Borguñó. Indicaba que en caso de haber centrado la cuestión en el ámbito profesional y no personal, como hicieron sus contrincantes, habrían realizado un valioso servicio a Cataluña.

Tras presentarse de nuevo como víctima desea obviar los ataques personales y centrarse en el verdadero problema de la polémica:

> "Evidentment, doncs, els mestres que signaren els dos documents incorregueren davant del públic en una contradicció en realitat aparent, puix que vertaderament, com ells diuen en la seva aclariments, si es deixa de banda tot el que afecta a les persones els cinquanta signants de l'escrit corroboren i confirmen tot el que ells anteriorment havien afirmat.
>
> Conec -per haver-me estat manifestada personalment- l'opinió que sobre l'eduació musical tenen la majoria dels mestres de música de Catalunya, i sembla evident que en ésser invitats a signar- i no és possible suposar altra cosa- es donaren perfectament compte que podien fer-ho i complaure al qui els sol.licità la signatura, sense haver de claudicar cap de llurs arrelades conviccions, encara que dissortadament, el públic profà -que, com és natural, aprecia generalment la forma i no el fons d'aquestes qüestions- hagi quedat un xic més desorientat del que ja ho estava. Si esta qüestió, tal com la vaig enfocar jo de bon començament, els meus contraopinants, l'haguessin mantingut dins el terreny professional,

[403] Borguñó, M. "Els músics i l'educació musical. Tots estem d'acord", *Revista Musical Catalana*, vol. XXIX, 1932, págs. 233-234.

Universidad de Salamanca

limtant-se a exercir el dret de crítica que pertany per igual a tots els ciutadans, haurien, evidentment, prestat un bon servei a Catalunya."[404]

"Tots estem d'acord", como su nombre indica, trataba de conseguir que su teoría fuera aceptada por ambos grupos. Para ello se apoyó en la frase aparecida en el manifiesto firmado por los cincuenta músicos en la que se afirmaba que el movimiento realizado junto con el canto multiplicaba las dificultades para cantar de forma correcta todos estaban de acuerdo. Tras esta afirmación, Borguñó se escuda en que él mismo viene manteniendo esa opinión desde 1906. A continuación expone mediante una frase entrecomillada lo que a su parecer debía ser la educación musical. Su idea se basaba en el propio desarrollo del niño a través de una educación musical basada en el oído y al margen de elementos "pintorescos y decorativos" en clara referencia a la Gimansia Rítmica.

Como en otras ocasiones, no rechazaba estas prácticas sino que las encuadraba dentro de unas "leyes fundamentales que habían de regir y orientar la verdadera educación musical". En este sentido, no aclara ni señala cuales son estas leyes fundamentales quedando su afirmación de manera muy general:

"Afortunadament, d'aquesta discussió se n'ha en tret una conclusió interessantíssima, reformada per cinquanta prestigioses signatures, que confirmen d'una manera categòrica: "Que el moviment realitzat simultàniament amb el cant, multiplica les dificultats del ben cantar i de l'afinació."

Això és precisament, el que jo, des de l'any 1906 -que vaig començar a actuar a Catalunya, en una escola de Gràcia, després d'haver actuat a l'estranger- he vingut sostenint i predicant en totes les ocasions que m'ha estat possible: "Que l'educació musical dels infants hi ha d'ésser principalment fonamentada en el màxim respecte al tendre organisme infantil, i en una seriosa educació, convenientment graduada, de l'orella, sobreposant tot això essencial, al concepte pintoresc i decoratiu que generalment es té de l'educació musical."

No vull pas dir amb això que l'aspecte pintoresc i decoratiu s'hagi de postergar, sinó tot el contrari, aquest aspecte hi hi ha d'ésser dignificat amb aportacions didàctiques d'una eficàcia real, subjectes, però, sempre a les lleis fonamentals que han de regir i orientar la vertadera educació musical dels infants."[405]

Critica de nuevo a aquellos maestros que trataban de hacer de su labor un trabajo espectacular para su propio lucimiento. Borguñó, tomando como base la pedagogía moderna, especifica que el verdadero trabajo del maestro había que realizarlo de manera paciente y tratando de penetrar en la sensibilidad del niño.

Para finalizar, realizó un llamamiento a los músicos para dejar a un lado los personalismos que impedían consensuar unas soluciones en las que ambas partes se hallaban de acuerdo. En su opinión, esta lucha partidista difuminaba muchos de los conceptos en los que todos coincidían:

"No s'ha d'oblidar que dins la pedagogia moderna, l'educador que actua a l'escola amb plena consciència de la seva responsabilitat, hi té molta feina que fer. No és, però, la

[404] *Ibídem*, págs. 233-234.
[405] *Ibídem*, pág. 234.

> millor tasca la de més lluïtament i espectacular, sinó la que és realitzada pacientment i no s'exterioritza; la que penetra dins l'ànima de l'infant i que vertaderament afina la seva sensibilitat, revela el seu caràcter i modela la seva personalitat.
> Evidentment, els músics -tots, sense mancar-n'hi un,- en la qüestió de l'eduació musical, estem més d'acord del que a primera vista sembla. Deixem els personalismes i les influències de banda i tot seguit tothom en quedarà convençut."[406]

Aunque Borguñó trata de buscar puntos de encuentro, se considera víctima de un debate que se centraba en cuestiones personales. Borguñó continúa negando valor educativo a las canciones con gestos, a la gimnasia rítmica y a las representaciones que buscaban cierta espectacularidad. Aun sin variar su pensamiento pedagógico, opina que son mayores los puntos en común que ambas partes tienen que los que les separa.

A pesar de las buenas intenciones que Borguñó parece tener, a estas alturas de la polémica era sumamente difícil, por no decir imposible, que esos aspectos en común que según Borguñó tenían ambas partes pudiesen ser consensuados y se consiguiese una opinión unánime en como desarrollar la educación musical en las escuelas primarias.

- Pujol despeja posibles dudas y confusiones. "Confusions, no"

En el mismo número de la *Revista Musical Catalana*, justo a continuación del artículo de Borguñó se insertó otro de Pujol de apenas cinco párrafos titulado "Confusions, no". En el momento en que se estaba produciendo esta discusión Pujol era subdirector del *Orfeó Cátala*. *La Revista Musical Catalana* tenía incluida en su título *Butlletí de l'Orfeó Cátala* ya que originariamente era una publicación acerca de las actividades de esta masa coral. Entendemos que Pujol al formar parte de la redacción tuvo la oportunidad de ver impresa su respuesta dentro del mismo número.

Pujol realiza una aclaración previa en la que despeja la intención de Borguñó que deja entrever cierto consenso entre los que reniegan de la labor de Llongueres y aquellos que la defienden fervorosamente. Considera que ver un acuerdo entre ambas partes es similar a imaginar que no existía diferencia entre el color blanco y el negro. Avisa que mientras Borguñó continuase desprestigiando a Llongueres, sus planteamientos no serían atendidos por los defensores de este último. Únicamente estarían de acuerdo con Borguñó cuando este reconociese la labor de Llongueres:

> "En l'escrit que els lectors acaben de veure, el senyor Borgunyó tracta de demostrar que ell i els que neguen tota eficàcia a l'obra educativa del mestre Llongueres estan d'acord amb els que, atenent-nos rigorosament a fets del domini públic, hem afirmat i demostrat, en un moment publicat a aquesta REVISTA, l'alta valor del mestre Llongueres en tant que educador musical.
> És difícil, però que el senyor Borgunyó arribi a convéncer a ningú de la realitat d'aquest acord que ell descobreix entre dues manifestacions tan antitètiques, és això tan difícil com arribar a demostrar que entre blanc i negre no hi ha cap diferencia.
> I és tant més difícil que el senyor Borgunyó atenyi el seu objectiu quant més perseveri e la seva campanya de desprestigi del mestre Llongueres, car això separarà més i més la seva

[406] *Ibídem*, pág. 234.

> tesi de la que sustentem els que, atenent-nos rigorosament als fets, hem de lloar en el mestre Llongueres una tasca educativa repetidament i arxi-repetidament demostrada. Si el senyor Borgunyó reconeix com nosaltres l'eficàcia d'aquesta tasca, aleshores sí que estar-me d'acord."[407]

Por tanto, observamos que en esta réplica hay una advertencia clara a Borguñó a que, si quería ver atendidas sus propuestas, dejase de criticar el trabajo de Llongueres y no confundiera a los lectores con consensos inexistentes.

Una vez negado cualquier acuerdo entre las partes, aclaraba, de nuevo, que al referirse a la famosa frase en la que el movimiento impedía una correcta interpretación de los cantos lo hacía en sentido de alabanza. Afirma que en el caso que realizaran la interpretación de forma estática mejorarían el resultado pero el objetivo de Llongueres no era conseguir un orfeón infantil:

> "Quan déiem en el nostre escrit pro mestre Llongueres que el moviment realitzat simultàniament amb el cant multiplica les dificultats del ven cantar i de l'afinació, ho déiem en el sentit de lloança dels deixebles del mestre Llongueres, els quals, malgrat moure constantment, canten amb veu bastant ben timbrada i amb afinació molt acceptable. Això, que és després be clarament del nostre escrit, és tant com dir que encara ho farien millor si estiguessin quiets; però aleshores el mestre Llongueres presentaria simplement un orfeó infantil, i no és pas aquest el seu propòsit. Hem, doncs, de fer remarcar al senyor Borgunyó que, en retreure la nostra observació referent a la manera de cantar del deixebles del mestre Llongueres i en donar-li una interpretació de blasme contra el mestre esmentat, s'ha excedit una mica massa, esperonat del desig de crear un ambient de consfusió en esta qüestió tan clara."[408]

En el último párrafo hay una crítica personal a la vez que una exhortación a Borguñó. Primero le emplazaba a que demostrase tantos años de experiencia como Llongueres y utilizase el método que según Borguñó poseía o cualquier otro. Aceptaba que para conseguir una educación musical adecuada no existía un sistema exclusivo y que otros diferentes podían servir. Finalmente, le recuerda que siempre tendría su apoyo siempre y cuando cesasen los ataques injustificados hacia Llongueres y, al mismo tiempo, le acusaba de poseer un método infalible pero que solo él conocía:

> "Quan el senyor Borgunyó hagi demostrat durant tants anys i amb tanta freqüència com el mestre Llongueres l'eficàcia de la seva tasca educativa dels infants realitzada amb el sistema infla.libe que repetidament diu que posseeix (o amb qualsevulga altra sistema, car per a anar a Roma hi ha molts camins), no dubti que ens tindrà al seu costat per a defensar-lo, si s'escau, d'atacs tan injustificats com els que vénen dirigint-se al mestre Llongueres d'un quant temps ençà."[409]

Pujol, lejos de buscar cierta distensión en la polémica niega cualquier posibilidad de acuerdo hasta que Borguñó no reconociese la labor de Llongueres. La defensa a ultranza de su

[407] Pujol, F. "Consfusions, no", *Revista Musical Catalana*, vol. XXIX, 1932, pág. 235.
[408] *Ibídem*
[409] *Ibídem*

patrocinado no permite reconocer nada al otro y viceversa, por lo que la discusión entra en una dinámica carente de sentido.

- Último artículo de Borguñó dando por zanjada la polémica. "Deixem-ho estar"

Antes de entrar a analizar el escrito de Borguñó queremos subrayar la nota a pie de página que la redacción incluyó en el artículo. En ella se advertía que con el comunicado de Borguñó y la posterior contestación de Pujol se daba por finalizada la polémica.

El sin sentido al que se había llegado, el agotamiento que podía producir al lector y a los protagonistas, así como la ofuscación y el estancamiento en una mera cuestión personal en lugar de un debate pedagógico, pudo desencadenar la decisión de dar por finalizada esta polémica.

El artículo de Borguñó, "Deixem-ho estar", a pesar de tener una extensión de apenas dos páginas, es, desde nuestro punto de vista, el de mayor profundidad académica y el que más se centra en el verdadero debate sobre la conveniencia o desestimación en utilizar un determinado sistema en la educación musical escolar. Suponemos que, ante la importancia de la publicación donde se plasmaba el artículo, pensó en suavizar las formas y el lenguaje.

Inicia su reflexión reprochando a sus interlocutores el no haber realizado un verdadero debate sobre los planteamientos de la educación musical inicialmente expuestos por él. En su opinión, la cuestión se había desviado a temas personales y se había perdido la ocasión de analizar en profundidad los problemas y soluciones de la educación musical:

> "La confusió neix en l'apreciació distinta que sembla que hi ha respecte als procediments més recomanables per a assolir aquests objectius. Davant l'ambigüetat amb què hom generalment tracta aquest important problema, m'és impossible d'establir les diferències d'apreciació que hi pugui haver entre el criteri de l'il.lustre subdirector de l'ORFEÓ CATALÀ i el meu. Jo crec que cinc minuts de sincera conversa bastarien per a posar-nos d'acord. Però davant el caire d'una subjectivitat absoluta que, en llurs escrits, donen els meus contraopinants al problema, és evident que esgotaríen pous de tinta, en va.
>
> Dissortadament per a tots, no ha estat possible d'aconseguir una discussió serena del problema escolar, que en estos moments hi hauria estat, segurament, d'una eficàcia definitiva."[410]

Una vez realizada la introducción comenzaba exponiendo la exigencia de una educación musical escolar acorde con las características del pueblo catalán y que sirviese para consolidar estas particularidades. Debido al alto sentir nacionalista que todos los músicos implicados en esta polémica poseían, deseaba suponer que, en este punto, todos estarían de acuerdo.

Según Borguñó, toda la polémica surgió de la valoración diferente que ambas partes tenían sobre los distintos procedimientos a utilizar en la educación musical escolar.

[410] Borguñó, M. "Deixem-ho estar", *Revista Musical Catalana*, vol. XXXIX, 1932, pág. 306.

En este punto nos gustaría hacer una valoración de la importancia que este planteamiento tan claro y respetuoso hubiera tenido si en lugar de haberse expuesto en este momento se hubiera mostrado nueve meses antes. El verdadero debate podría haber nacido de esta cuestión pero, rápidamente, se desvió hacia temas personales. Es digno de reseñar, a la vez que muy lamentable, que Borguñó considerara que apenas cinco minutos de conversación podrían haber servido para poner de acuerdo a ambas partes.

Aclaraba que en ningún momento quería desprestigiar la labor de nadie en concreto, sino que denunciaba la política oficial seguida en cuanto a los procedimientos utilizados en la educación musical escolar en Cataluña. Aseguraba, de forma inequívoca, que su opinión era aceptada por la mayoría de los músicos:

> "[…] Hom dóna a entendre que jo tracte de desprestigiar un nom. Això no és cert. Jo no tracte de despretigiar a ningú. El que he fe ha estat defensar una equivocada i que em consta que en el seu fur intern així mateix ho creuen la immensa majoria dels meus col.legues. Els punts fonamentals de la meva tesi i els de la tesi contrària, consten en escrits que poden ésser perfectament cotejats."[411]

La figura de Llongueres y su trabajo aparecen valorados de forma más respetuosa por parte de Borguñó. Señalaba que él mismo no escatimaba elogios personales alguno pero que, reparando en valores puramente pedagógicos, las conclusiones eran completamente diferentes. Manteniendo unas formas exquisitas le recuerda a Pujol que la ofuscación podría devenir de anteponer los intereses de las personas que nos son queridas a otros más amplios:

> "El mestre Pujol diu que s'até rigorosament als fets per a prodigar fervents elogis personals que no tinc cap interés d'escatimar. I el curiós és que jo m'atinc als mateixos fets, que ja he estudiat el més objectivament possible, per a treure'n conseqüències fonamentalment distintes, quant el seu valor estrictament pedagògic musical, sense però, negar, el que en un altre aspecte puguin tenir, que no em correspon a mi d'examinar.
>
> No dubti el mestre Pujol que la confusió prové d'aquest afany molt noble i humà -i per consegüent excusable,- de defensar a ultrança els interessos de les persones que ens són volgudes i que, sovint, inconscientment, col.loquem per damunt dels interessos generals."[412]

Seguidamente, en apenas un párrafo exponía sus ideas para desarrollar una educación musical en las escuelas. Para Borguñó, el orfeón escolar era una consecuencia de las llamadas "prácticas fundamentales", la gimnasia rítmica un complemento educativo y las canciones con gestos una práctica de recreo. Todos estos recursos carecían de sentido si no eran sostenidos por las llamadas "prácticas complementarias". Lamentablemente, no especificaba que entendía por este tipo de procedimiento. Reiteraba que su intención era establecer un debate acerca de lo reflejado anteriormente y, dada la insistencia de sus oponentes por reducirlo a temas personales, era mejor dejarlo estar (expresión que da título al artículo):

> "A mi, a l'escola, m'interessa tot el que musicalment es troba a l'abast de la intel.ligència de l'infant. Per consegüent, l'orfeó infantil m'interessa com una bella conseqüència d'un perfecte i conscient ús de les pràctiques fonamentalment musicals; la

[411] *Ibídem*, págs. 306.
[412] *Ibídem*

> gimnàstica rítmica m'interessa com a complement educatiu, i les cançons de joc com un esbargiment més propi d'ésser efectuat en les hores d'esplai que en les de classe. No obstant, totes aquestes darreres pràctiques no tnene cap valor educatiu musical, si no són convenientment sustentades pel coneixement estricte de les pràctiques complementàries. La qüestió és evidentment clara i convida a sostenir una polèmica professional que resultaria ben interessant, però davant la persistència dels meus contraopinants a rebaixar la qüestió a termes personals, el millor és deixar-ho estar."[413]

El momento político por el que atravesaba Cataluña es observado y, hasta cierto punto, utilizado por Borguñó. Su idea, aunque no reflejada de manera explícita, era la utilizar un sistema autóctono para la educación musical en Cataluña. De esta forma, solicitaba que los métodos fueran propios del país y excluía los exportados de Europa. Al ser la gimnasia rítmica un procedimiento creado por Dalcroze, Borguñó partía con ventaja por utilizar una metodología totalmente catalana.

Apoyándose en la posibilidad que en un tiempo cercano iban a tener los catalanes en decidir ciertas cuestiones, en clara alusión al Estatuto catalán, hace un llamamiento a los músicos catalanes a manifestar cierta independencia de criterio al margen de los representantes oficiales de la cultura. En caso de que esto fuera posible, sugiere que el debate habría de gozar de una mayor ecuanimidad y humanidad. De otra forma, quedaría relegado a la obtención de los mismos resultados que en otros países. Solicitaba que todas las ideas fuesen atendidas y analizadas desde un punto de vista propio, es decir, desde un criterio de catalanidad.

Debido a que todas estas cuestiones habían quedado rebajadas a un mero enfrentamiento personal, consideraba que era mejor dejarlo estar y dar por finalizada la polémica:

> "No obstant, davant les majors o menors probabilitats que hi ha de què les coses de Catalunya siguin dintre de poc resoltes pels catalans, els músics hauríem de donar la sensació d'una independència de criteri que actualment es manifesta en ben comptats casos. Mentre no sigui així, i en les nostres discussions no hi hagi més equanimitat i també una més generosa humanitat, la capacitat dels nostres músics no donarà pas el rendiment que donaria en un altre país, on, aquesta honorable i tan injustament castigada classe professional, tingués el cor obert a totes les idees ben contràries, per sospesar-les i estudiar-les amb un criteri propi, personal, puix que al fi i al cap el criteri de l'opinió pública no és més que una copia de l'estat d'espèrit dels que en un aspecte determinat de la cultura artística el representen."[414]

Borguñó, suponemos que cansado de no obtener ninguna conclusión clara después de tantos artículos y con la advertencia de la editorial de ser su última réplica, trató de exponer a modo de conclusión su pensamiento pedagógico. Ratificó todo lo planteado en sus escritos previos pero con un lenguaje mucho más cuidado. No obstante, Borguñó solicita cierta comprensión de los músicos por las ideas contrarias pero no ofrece posibilidad alguna a incorporar a la educación musical escolar las ideas desarrolladas por Llongueres.

[413] *Ibídem*, pág. 307.
[414] *Ibídem*

- Pujol da por concluida la controversia de manera demoledora

Lejos de finalizar la disputa de forma en la que ambas partes pudieran llegar a algún acuerdo mínimo, Pujol concluyó el enfrentamiento criticando duramente la actitud personal y profesional de Manuel Borguñó. Si en los escritos anteriores había mantenido unas formas muy cuidadas, en esta ocasión, a través de cierta ironía deja en ridículo las posiciones mantenidas por Borguñó y por aquellos que le han mostrado su apoyo.

Otro de los aspectos que sobresale es la extensión del artículo. Hasta el momento Pujol no se había excedido en demasía en sus escritos pero, en cambio, este último ocupa prácticamente seis hojas. Para una publicación como la *Revista Musical Catalana* proporcionar semejante espacio indica la importancia que esta polémica suscitó entre el ambiente musical. Pujol, en calidad de subdirector de la publicación, tenía la ventaja de la última palabra, el beneficio de no hallar limitado el espacio en su réplica y la oportunidad de cerrar la discusión sin posibilidad de contestación. No nos cabe duda, tras analizar de forma minuciosa todos los artículos, que la razón última no se hallaba en la educación musical escolar sino en la defensa y ataques de unos músicos contra otros.

Debido a lo extenso del artículo y a que la mayoría de los comentarios han aparecido en *La Publicitat*, hemos considerado oportuno ofrecer un extracto de los puntos más destacables.

En su último escrito, "La cançó de l'enfadós" ("La canción del enfado"), Pujol inicia denunciando el acoso sufrido por Llongueres por parte de Borguñó. Acusa a este último de sufrir cierta obsesión persecutoria y un tipo de alucinación provocada por presuponer que la causa de ver incumplidas sus aspiraciones y proyectos se debían a Llongueres.

A continuación, criticaba con dureza la postura repetitiva de Borguñó en anunciar que su objetivo era la educación musical escolar, que su postura era la más objetiva mientras que sus contrincantes habían llevado la cuestión al tema personal y que, únicamente, estaba en contra de lo que hasta el momento se había realizado en Cataluña en el tema de la educación musical escolar. Concluye este párrafo afirmando que ni el mismo Borguñó se creía todo esto:

> "El senyor Borgunyó prou s'escarrasa dient i repetint i tornant a repetir, com una mena d'inlassable cançó de l'enfadós, que ell no fa més que pugnar per allò que creu que ha d'ésser l'educació musical dels infants; que no tracta de desprestigiar ningú; que mentre ell es manté en el terreny de la més rigorosa objectivitat, els seus contraopinants s'obstinen en rebaixar la qüestió a termes personals. El senyor Borgunyó prou afirma una vegada, i dues, i deu, que allò que ell fa és defensar una tesi contrària a la que generalment ha estat sustentada a Catalunya (respecte del problema musical escolar), i que ell conceptua equivocada. El mal està en què tot que diu i repeteix el senyor Borgunyó, tot això que afirma, ningú ho creu, ni ell mateix."[415]

Para confirmar sus palabras tomaba como ejemplo una conferencia que el año anterior Borguñó había ofrecido en el Ateneo de Barcelona sobre la educación musical escolar. De las cuarenta páginas que según Pujol constaba la conferencia, veinticinco o treinta se dedicaban a

[415] Pujol, F. "La cançó de l'enfadós", *Revista Musical Catalana*, vol. XXIX, 1932, págs. 307-308.

criticar el trabajo de Llongueres. Le acusaba que, sin llegar a citarlo en ningún momento, existían unas alusiones claras hacia su persona y trabajo. Según Pujol, hasta ese momento nadie había refutado los ataques continuos a Llongueres.

Seguidamente, resume, artículo por artículo, toda la polémica enfatizando y reprochando los escritos por Borguñó o sus partidarios y defendiendo las palabras que Llongueres había publicado. Centraba su crítica en la "objetividad" que Borguñó otorgaba a sus palabras subrayando todo aquello que tras esa supuesta objetividad ocultaban ataques personales hacia Llongueres. Entre ellas destacamos el reducir el trabajo de Llongueres a meras prácticas de recreo y recalcar las relaciones familiares existentes entre Galí y Llongueres. Señala, igualmente, que tras los objetivos propuestos por Borguñó para una adecuada educación musical escolar se esconde una mera instrucción que ya era llevada a cabo por los conservatorios. Reduce lo que Borguñó llama "problema de la educación musical de los niños" a un problema de sentido común y que, por supuesto, el único portador de la solución era Borguñó. Con referencia al artículo de los catorce músicos firmantes en apoyo a Borguñó advierte que se parece "como dos gotas de agua" a los que había escrito el mismo Borguñó anteriormente. No cabe duda de que lo acusa de haber escrito él mismo el artículo para posteriormente ser firmando por los músicos.

Una de las novedades era el hecho de sumar el respaldo de dos ciento cincuenta y seis directores y maestros de enseñanza primaria de Barcelona a los cincuenta firmantes en apoyo a Llongueres. Para Pujol el hecho de que directores y maestros de escuelas primarias mostrasen su apoyo a Llongueres venía a confirmar la importancia de su obra al ser éstos los que se hallaban en contacto directo con los niños:

> "En fer-se públic el document pro-Llongueres signat pels cinquanta músics, cregueren els elements que tenen al seu càrrec l'ensenyament infantil de nostra ciutat que no havien de restar indiferents davant d'una qüestió que tan directament els afectava i redactaren un breu però molt substanciós document en el qual, tan bé constatant fets i res més que fets, l'eficàcia de l'obra del mestre Llongueres era reconeguda i lloada. Aquest document anava signat per dos-cents cinquanta sis directors i mestres d'escoles d'ensenyament primari de la nostra ciutat, els quals amb llur autoritat pedagógica aportaven un vot d'alta qualitat."[416]

Invitaba a Borguñó a demostrar su teoría con hechos y no con palabras. De manera general, Pujol consideraba que lo importante no eran los procedimientos utilizados o la inclusión de uno u otro método, sino los resultados obtenidos. Es por esta razón por la que proclama como excepcional el trabajo de Llongueres. Nadie podía negar a este último que sus conciertos y representaciones con niños no fueran un éxito. La crítica musical y la gran mayoría de músicos apoyaban de forma unánime el trabajo de Llongueres y le instaban a que continuase por ese camino:

> "El senyor Borgunyó troba que hi ha una confusió filla de diferencies d'apreciació respecte de procediments. No és ben bé això el que hi ha; per la nostra banda hem de dir-li que no hi ha cap confusió en apreciar procediments perquè a nosaltres, senzillament, tant

[416] *Ibídem*, pág. 310.

Universidad de Salamanca

> se'ns en dóna dels procediments. I com nosaltres són multitud a Catalunya i arreu del món els que així pensen. Tant se'ns en dóna que per a educar musicalment els infants siguin emprats procediments derivats del mètode de Jacques Dalcroze, com del de Gedalge, com del moro Muça; allò que ens interessa és que l'educació musical dels infants sia assolida. Per tant, és ben inútil que el senyor Borgunyó s'entesti en demostrar AMB PARAULES que tal o qual procediment, tal o qual mètode no serveixen per a l'educació musical dels infants, si hi ha algú que AMB FETS demostra el contrari."[417]

En opinión de Pujol, Borguñó confundía la educación musical con la mera instrucción a base de solfeo, dictados, lecturas a primera vista, etc. Mediante una serie de cuestiones se preguntaba los objetivos que Borguñó perseguía en materia de educación musical escolar. Pujol considera que el mero almacenamiento de conceptos carecía de utilidad al niño y lo único que se conseguía era aburrir a los niños:

> "Això ens fa sospitar, ja ho hem dit abans, que el senyor Borgunyó confon lamentablement l'educació musical amb l'instrucció musical. El senyor Borgunyó potser voldria que els petits deixebles del mestre Llongueres, aquells que reben purament i simplement educación musical, solfegessin a primera vista en les set Claus, fessen dictat a dues veus, transportessin, li expliquessin fil per randa tot el mecanismo de les tonalitats i potser encara, els rudiments de l'harmonia… […] Ara jo pregunto: ¿Què en farien de tot això els petits deixebles del mestre Llongueres que només cerquen de rebre purament i simplement educación musical? ¿Què en farien de tot aquest gadabal d'instrucció sinó han d'ésser professionals de la música? Quantes d'hores miserablement perdudes en amagatzemar coneixements que no els serien de cap utilitat i l'única virtut dels quals fóra la de fer-los avorrir la música o formar-ne un concepte purament escolàstic, com passa amb nombrosíssims profesionals."[418]

Pujol, como portavoz de los cincuenta músicos que defienden a Llongueres no permite que Borguñó dudase de su obra. Cualquier juicio de valor sobre ella llevaba implícito un ataque personal. Para sus valedores, la figura de Llongueres y su metodología constituían una misma entidad. Es por ello, por lo que encuentra una agresión personal los comentarios de Borguñó y de aquellos que le apoyan. De igual modo, le recrimina a Borguñó que sus críticas fueran sustentadas con demostraciones prácticas de la misma consistencia de las que hasta el momento había hecho gala Llongueres.

La dureza con la que Pujol finaliza la polémica nos hace pensar el alto grado de intolerancia que existía entre ambos bandos. Cualquier reflexión, aun siendo acertada, no se aceptaba por el mero hecho de provenir de una de las partes. Lamentablemente, la educación musical escolar hacía ya tiempo que había dejado de ser la verdadera protagonista de la disputa.

- "La Música en l'ensenyament general". Una visión retrospectiva de Galí tras el paso de los años

Años más tarde, con la perspectiva que ofrece el paso del tiempo, Alexandre Galí analizó de nuevo la cuestión. Desprovisto de toda presión ofreció una visión más objetiva de lo

[417] *Ibídem*, pág. 311.
[418] *Ibídem*, pág. 312.

sucedido durante los seis primeros meses de 1932 acerca de la educación musical escolar.

En el apartado "La Música en l'ensenyament general de su Història de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936" dedicó una sección a la polémica entre Llongueres y Borguñó y otro a la valoración de los ensayos realizados.

En el análisis de las tendencias y polémicas reconoce ciertos aspectos pedagógicos que Llongueres pudo dejar en un segundo plano. No por ello renunciaba a considerar a Llongueres como un verdadero educador. Desde el punto de vista histórico es digno reconocer el papel de introductor e impulsor del Método Dalcroze en Cataluña y, por extensión, en el resto de España.

De sus puntos débiles, como es la incompatibilidad perfecta entre movimiento y afinación, se sirvieron sus detractores para rechazar de plano la incorporación del método en la formación musical del niño en las escuelas primarias.

Según reconoce Galí, la polémica saltó a la opinión pública justo cuando se iba a proveer la plaza de director musical de las escuelas de Barcelona a la que optaba Borguñó. Aunque Borguñó desde mucho antes criticaba la utilización del Método Dalcroze, es justo en este momento cuando ambas partes se enzarzan en una discusión más personal que técnica:

> "[...] Ja hem vist com Joan Llongueras l'any 1906 introduïa la gimnàstica rítmica i el mètode de Dalcroze i la voga extraordinària que va tenir quant a la seva part de jocs i cançons amb moviment. En aquest aspecte el mètode donava tant i el mestre Llongueras es va demostrar tan apte per a fer-lo rendir, que pot ser s'hi va deixar anar amb massa engrescament i no va curar prou certs aspectes d'esctricte formació musical susceptibles de deixar en la seva obra algunes falles o incorreccions. A la llarga certs músics i competidors van perdre completament de vista una història inesborrable de veritable educador dels nois i noies amb una tirallonga inacabable de resultats i mèrits per a considerar només que el mestre Llongueras no cuidava prou la veu, que els seus infants no afinaven prou, que la tessitura de les seves cançons ultrapassava l'extensió de la veu dels infants... I prenent d'aquests punts febles l'any 1932, quan es tractava de proveir la plaça de director musical de les escoles de la ciutat, el mestre Manuel Borgunyó, que fins feia poc havia dirigit el Conservatori de l'Ateneu Igualadí, va iniciar una polèmica més apassionada que tècnica, de la qual es poden veure les fases-algunes d'elles ben pintoresques- en la *Revista Musical Catalana*, defensora acèrrima, en representació del grup de l'Orfeó Català, del mestre Llongueras."[419]

Galí afirma que en algunos aspectos podían estar de acuerdo con Borguñó pero sostiene que la intención del maestro de Rubí era la de denigrar a Llongueres. Por un lado, se mostraba a favor del Método Dalcroze pero por otro, negaba el uso que se estaba haciendo en Cataluña; es decir, criticaba la labor de Llongueres:

> "L'autor d'aquest llibre, responent a la primera escomesa del mestre Borgunyó, va ésser potser sense voler-ho el botafocs de la foguerada que es va encendre de cop i volta en aquell munt de passions mal amagades. Nosaltres, com es pot suposar, defensàvem el mestre

[419] Galí, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre XII. Música, teatre i cinema*, Fundació Alexandre Galí, Barcelona, 1984, págs. 41-43.

Universidad de Salamanca

> Llongueras com a pedagog acceptant tot el que ell havia deixat resolt en l'ensenyament musical dels infants a base de l'aplicació del mètode Dalcroze i del que ell hi havia afegit amb el seu sentit de mestre i el seu coneiximent dels infants. Fins ens sentiríem temptats de coincidir amb el senyor Borgunyó si les seves consideracions no fossin fetes amb la intenció malèvola de denigra l'obra del mestre Llongueras, com per exemple quan diu referint-se al mètode dalcrozià: "Nosaltres que creíem en l'eficàcia de la seva aplicació integral, no sentim gaire confiança en la seva aplicació parcial que s'han progressivament deformat arreu les idees i la tècnica del gran músic i pedagog". (Borgunyó, *Música*, p.208). És massa visible que l'autor d'aquestes ratlles alaba el mètode Dalcroze per escometre el seu introductor i interpretador a Catalunya. El que obsessionava el mestre Borgunyó de feia temps era el diapasó de les cançons d'en Llongueras. Així ho deixa veure en el credo que va esposar a l'Ateneu Barcelonés cap a l'any 1924, la primera conclusió del qual diu: "No s'ha d'exigir mai als infants un esforç superior a llur capacitat mental o que pugni amb la resistència de llur organisme vocal." (Ibid. p.135)."[420]

Donde existían puntos de vista comunes era en la idea de cultivar la voz del niño y la tendencia a acentuar el sentido estrictamente musical de esta educación. No obstante, se muestra radicalmente opuesto a mantener al margen de la educación musical la canción accionada o con gestos. Como referente a favor de Borguñó señalaba la obra de Barberà en la escuela Montessori de la Diputación de Barcelona. Al igual que Borguñó, centraba su trabajo en el cultivo de la voz no admitiendo en ninguna de sus formas el Método Dalcroze:

> "Ara bé: la doctrina del mestre Borgunyó tenia algun aspecte positiu que nosaltres mateixos creuríem digne d'ésser tingut en compte, com per exemple l'obsessió per cultivar la veu de l'infant i fins la tendència a accentuar el sentit estrictament musical de llur educació, encara que no acceptem la distinció radical del paràgraf següent: "La nostra opinió és que la cançó accionada hi ha d'ésser cultivada a l'Escola, però sempre al marge de l'educació musical pròpiament dita." (Ibid., p.211).
>
> El mestre Borgunyó tenia a favor seu un precedent considerable en els treballs i les tendències del mestre Barberà a l'Escola Montessori de la Diputació entre els anys 1920 i 1923. Aquest mestre, però, excessivament intel.lectualista i teòric, no feia concessions al mètode dalcrozià i cercava en el so mateix i en la seva musicalitat totes les virtuts desvetlladores de la consciència musical del noi: pràcticament, per tant, i amb certa coincidència amb el mestre Borgunyó, es dedicava preferentment al cultiu de l'oïda i de la veu de l'infant no sols prescindint de les apliacions als jocs i a la vida dels infants sinó àdhuc com a tasca prèvia a les pràtiques de cant o almenys concomitant d'elles."[421]

Galí cierra este apartado con la consideración de que, a pesar de críticas y defectos, hasta 1936 nadie pudo competir con Llongueres en la realización de una obra tan amplia a favor de la educación musical del niño:

> "Sigui com sigui, a despit de campanyes i crítiques i murmuracions i malgrat les limitacions o defectes de l'obra d'en Llongueres, l'any 1936 no hi havia cap músic que li hagués pogut oposar ja no una obra comparable a la seva sinó ni un sistema que donés veritables esperances de superar-la."[422]

[420] *Ibídem*, pág. 41.
[421] *Ibídem*, pág. 42.
[422] *Ibídem*, págs. 42-43.

El segundo de los apartados donde hay una referencia explícita a Borguñó es el dedicado a la valoración de los ensayos realizados.

Galí se mostraba de acuerdo con Borguñó en el sentido de otorgar al coro escolar un papel fundamental sin ser la finalidad de la educación musical. Lamentaba que, a pesar de las diferentes teorías y prácticas, los niños y niñas no fueran capaces de cantar al finalizar la escuela como lo hacían los niños de otros países y no sintiesen la necesidad de incluir instrumentos fáciles como la flauta dulce o la armónica en sus juegos.

Evidenciaba la incompatibilidad del solfeo y teoría musical dentro de la educación musical escolar y a su vez, criticaba el método inventado por Barberà al que calificaba como abstracto al reducir el lenguaje musical a expresiones "algebraicas".

La conclusión a la que llegó demostraba que la carencia de una verdadera formación musical escolar se debía, principalmente, a una causa metodológica. Se debía aprender de la misma forma que se aprende un lenguaje: viviendo la música y a partir de la música:

> "I no debades posem este exemple. A l'últim hem arribat a la conclusió que el més pregon de la música els infants ho aprenen com aprenen el llenguatge: vivint la música en l'ambient. L'escola ha de cantar, ha de jugar cantant, ha de fer sentir música, tot això des de les primeres edats vivint-ho, temperant-ho a les possibilitats d'atenció i d'esforç conscient i voluntari; ha de procurar que la veu i l'alegria del cor no es rovellin...i fet això ha de saber esperar. Potser les aptituds que l'autor d'aquest llibre ambicionava eren una cosa a guanyar al cap d'una o dues generacions més. En altres mots, si els nostres deixebles haguessin trobat que el pares respectius sabien cantar unes solfes, o podien fer refilar una flauta o fer sonar una guitarra, ells s'haurien agafat a les notes amb més avidesa, amb més sentit de llur utilitat per a viure com a persones cultivades, i les haurien aprés a llegir. El nivell de la cultura musical està, doncs, en funció de la col.lectivitat. No es pot improvisar, ni redreçar en un instant. Cal passar un temps fangant, com deia e mestre Nicolau, abans no es pugui sembrar i collir."[423]

Según Montserrat Borguñó, hija de Manuel Borguñó, uno de los peores momentos que recuerda durante su vida en Barcelona, al margen de la Guerra Civil, fueron los cerca de seis meses que duró la polémica sobre la gimnasia rítmica y el Método de Dalcroze. A pesar de los requerimientos de su esposa para que dejase de lado este asunto, Borguñó se negó y continuó defendiendo férreamente sus posiciones.

Desde un un primer momento, sobre todo para el mero espectador de esta discusión, el interés parece estar centrado en la educación musical escolar. Lamentablemente, es más tarde cuando sale a relucir el tema de la plaza de director musical de las escuelas de Barcelona, motivo verdadero de esta discusión. Aun sin que ninguno de los dos grupos señalase esta causa como el detonante de la polémica, no hemos de obviar las posibilidades que este puesto ofrecía para desarrollar un método concreto.

Cuando Borguñó sostiene que la educación musical era algo más que canciones con gestos, gimnasia rítmica y danzas tiene parte de razón. Al margen de las canciones con gestos,

[423] *Ibídem*, pág. 44.

el niño había de finalizar sus estudios musicales escolares con un conocimiento mucho más amplio que el que ofrecían estas canciones y danzas.

Por otro lado, las exhibiciones llevadas a cabo por Borguñó con el Ateneu Igualadí fueron un rotundo éxito no reconocido por sus detractores estando, todas ellas, basadas en el coro escolar como medio de educación musical.

El mayor problema que Borguñó tenía en esos momentos, y sus contrincantes eran conscientes, radicaba en que propugnaba un modelo de trabajo diferente al de Llongueres pero que no se hallaba ni sistematizado ni publicado. Su única defensa era su trabajo práctico con los coros de niños pero carente de una concreción teórica definida.

2.3 De la polémica a la finalización de la Guerra Civil (1933-1939)

2.3.1 Escritos sobre la Educación Musical a través de la radio (1933-1937)

Entre la documentación particular de Manuel Borguñó encontramos varios escritos relacionados con la educación musical en la radio. Incluimos en este apartado los apuntes dirigidos al director de Radio Barcelona, tras una invitación por parte de este último para que el maestro Borguñó dirigiese un programa radiofónico de educación musical para niños, y las comunicaciones realizadas en el "Congreso Internacional de Arte Radiofónico" y en el "Congreso de Audiciones para la Juventud" celebrados ambos en junio de 1937 en París.

El primero de ellos, remitido al director de Radio Barcelona, data del 23 de septiembre de 1933. En apenas dieciséis páginas elabora una síntesis de los beneficios que la radio podría aportar a la educación musical escolar. Estructura el posible programa radiofónico en pequeñas explicaciones teóricas, por lo que considera imprescindible la intermediación del maestro para reforzar las explicaciones ofrecidas. Con el objetivo de que las lecciones tuviesen un sentido más práctico sugería la intervención de pequeños grupos de niños con alta preparación para ejemplificar los contenidos teóricos:

> "Crec que per ràdio solament poden esser ensenyades aquelles activitats pedagògiques susceptibles d'ésser assimilades pels infants per mitjà de l'exemple o per l'explicació verbal que els sigui donada, a condició, però que hi hagi la vigilancia i el control d'un professor intermediari que els faci executar amb la máxima justesa posible les instruccions rebudes per conducte de l'aparell receptor i els sostingui durant la lliçó la máxima atenció. Es a dir, el profesor de música o de primera ensenyança ha de procedir talment com si fós ell qui dirigís la clase.
>
> […] Aquestes lliçons practiques podrien consistir en donar lliçons desde la ràdio o per mitjà de la ràdio, mitjançant un nombre reduit d'infants degudament preparats que servirien de model."[424]

[424] Borguñó, M. L'educació Musical i la Ràdio, Carta al Sr. Director de la Emisora Radio Barcelona, Barcelona, 23 de septiembre de 1933, pág. 1-2, (inédita).

Universidad de Salamanca

Una vez finalizada la intervención de Borguñó en el programa de radio proponía que el maestro continuase, con las explicaciones recibidas, la clase. Para facilitar la comprensión de los diferentes conceptos aconsejaba la utilización de medios visuales gráficos en la pizarra para representar los sonidos:

> "Com que la classe no hauria de durar més enllà de 20 o 25 minuts, el profesor després d'interrompuda l'emissió, tenint present els consells i l'exemple rebuts, podrien continuar uns minuts més la classe i perfeccionar els exercicis efectuats o les cançons iniciades.
>
> En l'esmentada representació visual, els sons hi són col.locats pel seu nóm respectiu guardant entre ells les proporcions degudes d'alçària."[425]

A pesar de reconocer la utilidad del medio radiofónico para provomer la educación musical en los niños, Borguñó advierte que la participación activa del niño era mucho mejor que la audición de partituras musicales y su posterior comentario:

> "Però francament haig de confessar que veig més possibilitats d'eficàcia en una acció pedagógica en la qual l'infant hi tingui una participació activa i constant que no pas en unes simples audicions periòdiques espaiades de la música que els convé oir."[426]

A los cuatro días de escribir el primero de los proyectos, redacta otras diez páginas corrigiendo algunos aspectos. Suponemos que desde Radio Barcelona recibió algún tipo de sugerencia en la que mostraban su discrepancia por la forma en que el maestro catalán quería orientar su participación en el programa. Al finalizar la primera página, intentaba justificar su postura ante la disconformidad de la dirección pero, lamentablemente, entre la documentación hallada, no aparecía la página dos que era donde explicaba sus razones.

Por la respuesta que ofrece Borguñó se sobreentiende que el objetivo de asesorar a los maestros de música en el programa radiofónico quedó descartado por el director de la emisora. Ante esta situación, reitera que no es la forma en la que trabajaba con los niños, ya que normalmente llevaba a cabo una enseñanza directa tanto con ellos como sus profesores:

> "La meva intervenció en les sessions pedagògiques que durant el curs 1933-34 és donaràn a "Radio Barcelona", hauria estat més adequada al meu temperament i d'una eficàcia mes segura, si hagués tingut por objecte posar-me en relació amb els infants de Catalunya i llurs professors per tal d'orientar-los pràcticament en els principis tècnics damunt dels quals hauria d'ésser sustentada l'educació musical dels infants en relació amb llurs carecterístiques psico-fisiològiques, és a dir, inclinar als professors de primera ensenyança, als d'educació musical i als seus deixebles els infants, a fer un bon ús de llurs facultats naturals.
>
> Però es tracta d'una intervenció setmanal de deu minuts en els quals s'ha de parlar als infants de música alternant la conversa amb il.lustracions musicals apropiades."[427]

[425] *Ibídem*, págs. 5-6.
[426] *Ibídem*, pág. 12.
[427] Borguñó, M. L'educació Musical i la Ràdio, Carta al Sr. Director de la Emisora Radio Barcelona, Barcelona, 27 de septiembre de 1933, pág. 1, (inédita).

Universidad de Salamanca

Como hemos indicado, la página dos no estaba entre la cantidad de documentos encontrados pero, tras analizar los siguientes folios, podemos deducir que la intención de la emisora era la de realizar pequeños programas de diez minutos con audiciones de música clásica para los niños.

Borguñó, ante esta nueva petición, cambia su idea previa y ofrece otra alternativa. El programa que sugiere comenzaba con cuatro sesiones de Mozart para continuar con Haydn. Aunque consciente del cambio de orden natural, indicaba la mejor conveniencia de empezar con Mozart por ser más atractivo para los niños y posteriormente, dedicar espacios a Beethoven, Schubert, Mendelssohn, Chopin, Schumann, Liszt, Brahms y Wagner. Proponía dar a conocer la música de Cataluña a lo largo de su historia y proseguir con la de otras naciones como España, Alemania, Bélgica, Suiza, Italia, Rusia, etc.

Tras estos dos documentos, en en los que parecen existir diferentes criterios de enfoque acerca de cómo realizar el programa, nos encontramos con un tercero con fecha de veintiocho de enero de 1934. Durante este tiempo, Borguñó parece haber reflexionado más sobre la importancia de este medio y las posibilidades que ofrecía.

En este caso, no se ocupaba únicamente de la educación musical de los niños sino que amplía una serie de pautas para trabajar con las personas adultas. Tras un pequeño preámbulo sobre el valor de la radio señalaba el objetivo que las actividades musicales debían perseguir. En este apartado amplió el compromiso de educar no sólo a los niños sino también a los adultos:

> "Les activitats pedagògico musicals de la ràdio haurien d'anar encaminades a educar musicalment els infants de Catalunya i a dotar els adultes de tots els elements indispensables per a formar llur gust musical. El llenguatge utilitzat el mateix per dirigirse als infants que al poble, hauria d'ésser senzill, clar i concret, absolutament desproveit d'idees i d'imatges borroses. He observat que el llenguatge emprat en les sessións pedagògiques dedicades als infants, és el que interessa més a la generalitat dels adults, quan s'els parla de temes en els quals son profans.[428]

Estimaba conveniente la emisión de un pequeño programa donde se comentaran las actividades musicales más importantes de Cataluña y España. Igualmente, se podría hablar y revelar los aspectos más importantes de la historia de la música y de los compositores más influyentes. Borguñó, consideraba necesario comentar aspectos relacionados con la pedagogía musical y determinar los métodos más adecuados para su aplicación. De nuevo, la crítica a la gimnasia rítmica y a la actuación de Llongueres se desprestigían sin nombrar al pedagogo suizo. No debemos olvidar que esta carta tiene fecha posterior a la polémica con Llongueres y en todos sus escritos, Borguñó, reprobó la utilización que de la pedagogía dalcroziana se hacía en Cataluña:

> "Ara bé; en aquest reportatge d'orientació musical no solament hom hauria d'ocupar-se d'anunciar i comentar els fets musicals d'actualitat, sinó que el reporter-

[428] La Educació Musical i la Ràdio, Report, Carta al Sr Director de la Emisora, Barcelona, 28 de enero de 1934, págs. 3-4, (inédita).

Universidad de Salamanca

> pedagog hauria de parlar als radi-oients ben amenament de temes de música que formin part integrant de la cultura general de l'individu procurant desbroçar la conversa de tota mena de tecnicismes inoportuns. Fets transcendentals de la historia de la música, la vida dels grans músics i les seves obres, l'anècdota, la cançó popular, els problemas de pedagogia musical més elementals que ningú hauria de desconeixer i mil d'altres temes tractats amb un sentit pur de la lógica i sense pendre partit a favor de cap sistema ni de cap tendencia personal determinada."[429]

Tras referirse al apartado destinado a los alumnos, redactó un pequeño plan sobre los reportajes y los demás actos "educativo-musicales". Dividía el programa en diez minutos semanales de conversación sobre educación musical y otros diez destinados a las principales actividades musicales de Barcelona. La audición de discos tendría un carácter diario, de una a dos de la tarde, y un día a la semana se dedicarían treinta minutos a explicar la vida y obra de los autores más importantes o intérpretes escuchados.

Uno de los principales puntos que desarrollaba en esta carta era la idea de instaurar una Escuela de Música de Radio Barcelona. El objetivo era que sirviese de modelo en la tarea de difundir la educación musical en los niños de Cataluña. Insinuaba Borguñó la creación un coro de niños de alrededor de quince voces becando la propia emisora a los mejores alumnos sus estudios musicales en el conservatorio. Como hace en ocasiones anteriores, no se postula directamente como director de la posible Escuela o del coro de niños. No cabe duda que la idea de fundar una Escuela de Música en Barcelona, semejante al Conservatorio de Igualada, hubiera colmado sus aspiraciones personales y profesionales:

> "Entenc que fòra de la més alta conveniencia que Radio Barcelona creés una Escola de Música l'objectiu de la qual fós servir de perfecte model en la tasca de difondre l'educació i l'instrucció musical en els infants de Catalunya. Aquesta escola de música és compondría d'un nombre limitat d'alumnes escollits entre els infants de millor veu i més bones aptituds musicals. Caldria que no fossin menys d'una quinzena."[430]

La realización del programa radiofónico se llevó a cabo durante un periodo relativamente corto. No obstante, las experiencias vividas en el programa de Radio Barcelona fueron tomadas como base en la ponencia presentada en París tres años más tarde:

> "Pendant le cours 1933-1934 en Catalogne on fit un essai favorisé par les autorités scolaires. Un fois par semaine j'effectuais moi-même à la Radio, des séances d'éducation musicale dédiées aux enfants des écoles; elles se prolongèrent pendant tout l'été et furent interrompues par la subversión politique du 6 octobre 1934. Nous pùmes constater que ces séances ne furent pas seulement écoutées par les enfants, mais, par des lettres qui nous furent adressées et par d'autres références, nous avons pu remarquer combien le langage simple et clair, dirigé aux enfants est gôuté par la généralité des adultes."[431]

[429] *Ibídem*, pág. 6.
[430] *Ibídem*, pág. 17.
[431] Borguñó, M. "Quelques Remarques sur L'Organisation des Auditions Musicales Scolaires", "Conferénce Internationale des Auditions Musicales Pour la Jeunesse", París, junio de 1937, (inédita).

En julio de 1937 se celebró en París, bajo el patronazgo del ministro de Correos, Telégrafos y Teléfonos y del ministro de Educación Nacional el Congreso Internacional de Arte Radiofónico. Este encuentro trató la importancia de la radio como medio difusor del Arte y de la Música como parte integrante del Arte. Una de las sesiones que se constituyeron en el catendió a los problemas que se plantean en la radiodifusión escolar y sus posibles soluciones con el fin de procurar un mayor acercamiento de la actividad musical a los niños.

Manuel Borguñó tomó parte como delegado oficial del gobierno de la Generalitat de Cataluña con la ponencia titulada: "La Musique, la Radio et les Enfants".

Borguñó intervino con la experiencia propia llevada a cabo en Radio Barcelona y con la práctica de quien llevaba más de veinte años procurando una educación musical en las escuelas primarias. En su discurso apeló al importante papel que la radio podía desempeñar en la formación musical del niño y del adulto. Estructurado en tres partes, analizaba los problemas que podían suscitarse al trabajar con semejante medio, las ventajas que suponía la radio en las escuelas, el tipo de programas que eran necesarios y, finalmente, narraba su experiencia en Radio Barcelona.

A través de la radio, el niño podía escuchar conciertos ofrecidos en directo y conocer a los grandes maestros de la historia de la música. Borguñó reconocía el valor que ofrecía a los expertos en arte, ciencia y pedagogía al poder emitir sus opiniones y que fueran escuchadas por niños de todo el mundo:

> "C'est en utilisant la radio que les figures les plus relevées de l'art, de la pédagogie et de la science peuvent se mettre en contact avec les enfants du monde entier. C'est au moyen de la radio que les enfants, pour peu que l'on stimule leur imagination, peuvent "assister" à de grands concerts et entendre "directement" les artistes contemporains les plus fameux. C'est cette merveilleuse invention qui aujour'hui aide principalement à évaluer et estimer les grands maîtres nationaux de la musique, les orchestres renommées, etc."[432]

No obstante, recalcó que la radio podía suponer una rebaja en el gusto estético de los oyentes dado el tipo de música que mayoritariamente emitía. Este riesgo era mucho mayor en aquellos países donde la educación musical escolar no estaba implantada en los planes de estudio:

> "[…] Nous avons tous pu vérifier comme la musique, dans les postes de Radio, y est donnée généralement dans un prodigue désordre: le bon et le mauvais y est mélangé à profusión et comme de juste, les résultats doivent être forcement nocifs, car les enfants comme les adultes, non habitués à la musique choisie, réagissent généralement en faveur de la musique superflue, lorsque le récepteur leur en fournit.
>
> Ce traitement d'infériorité, que beaucoup de Postes de T.S.F. infligent à la musique, est encoré plus pénible pour les pays qui n'ont pas encoré initié une organisation serieuse de l'education musicale scolaire, car les enfants s'y voient privés de s'habituer à la

[432] Borguñó, M. "La Musique, le Radio et les Enfants", "Congrés International d'Art Radiophonique", París, Julio de 1937, pág. 2, (inédita).

musique selecte dans le "recueillement du silence" et dans le respect aux oeuvres des grands maîtres."[433]

Borguñó llama a una regulación por ley de los programas radiofónicos para que las audiciones escogidas fuesen las adecuadas para que la formación musical, a través de las emisoras, tuviese un marcado carácter didáctico:

"Pour conséquent, si l'on ne limite et choisit opportunément les auditions pour Radio, la musique tombera irrémediablement dans un état lamentable de désagrégation. Cette limitation est législativement inajournable puisque toute invention passée au domaine public exige un contrôle, une réglementation, sanctionée par la loi, pour éviter les calamités de l'abus et de l'incompétence. Et, parmi toutes les découvertes de la science, aucune n'est aussi puissante que la Radio pour inculquer à l'esprit public le bon et le mauvais, la culture et l'inculture."[434]

El maestro catalán, además de favorecer la educación musical de los niños y adultos, aportaba nuevos puntos de vista para tratar de mejorar la adquisición de conocimientos musicales. Estimaba conveniente adaptar el programa oficial de educación musical impartido en las escuelas con las retransmisiones emitidas a través de la radio. El eje de los programas radiofónicos giraba en torno a la audición de obras musicales, pero no descartaba la posibilidad de introducir contenidos relacionados con el aprendizaje del solfeo y la educación de la voz. Consciente de la importancia del profesor para impartir estos conocimientos, reflexionaba acerca de la imposibilidad que tenían aquellos niños que vivían alejados de los grandes centros urbanos y carecía de un profesor especialista en la materia:

"[...] Pour le moment le plus important serait d'obtenir une adaptation dans le programme officiel scolaire des aspects les plus accesibles aux enfants et qui contribuent le plus à la formation progressive de leur sensibilité musicale.

Ce serait risqué de vouloir imposer pour le moment une forme suppleméntaire d'éducation musicale, qui contint -prenant pour case- l'éducation de la voix et l'enseignement du solfège au moyen de la radio. Cet aspect et tous ceux qui affectent l'éducation musicale normalment affectués à l'école et qui réclament la présence du professeur, devraient plutôt être étudiées pensant aux écoles rurales dispersées dans des contrées éloignées qui seraient privées de l'action personnelle du professeur."[435]

La organización que se debía efectuar para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecía la radio y las audiciones en favor de la educación musical recibió una extensa mención en su discurso. Borguñó creía necesario iniciar a los niños con audiones relativamente cortas y de compositores conocidos para, posteriormente, introducir obras contemporáneas de carácter accesible. Recomendaba que el profesor realizase pequeñas intervenciones explicando aquello que se iba a escuchar y la confección de una antología de piezas con carácter pedagógico que abarcara todas las épocas y estilos:

[433] *Ibídem*, pág. 2.
[434] *Ibídem*, pág. 3.
[435] *Ibídem*, pág. 4.

> "Quant à l'ordre progressif à suivre dans la formation et le développement de la sensibilité musicale des enfants, il ne doit pas différer du processus normal suivi dans toutes les autres activités pédagogiques. D'abord les compositions, de façon simple, des plus grands génies de la musique, des siècles derniers, et peu à peu les habituer au noveau sens de la musique par l'éxecution répetée des oeuvres modernes et contemporaines qui leur soient plus accesibles. Une anthologie de compositions de courte durée (de deux à quatre minutes), distribuées en tenant compte des dispositions psichologiques des enfants, faciliteraient considérablement la tâche des proffeseurs, autant de ceux qui se dirigeraient à eux par le microphone, comme de ceux dont l'actuation est directe dans la propre école. Cette anthologie, mais pédagogique, c'est-à-dire, les ouvres devraient être distribuées de sorte que les enfants s'habituassent, dans un certain ordre progressif, à la musique de tous les styles et de toutes les époques."[436]

Esta reflexión quedaba más detallada una página después al dividir la enseñanza en seis ciclos atendiendo a las edades de los niños. Unicamente especificaba las comprendidas en el primero de ellos que abarcaba desde los siete hasta los diez años. Comenzaba con audiciones sencillas para finalizar en el sexto ciclos con las escuelas nacionales.

Tal vez, la parte más interesante de su conferencia fue el hecho de exponer su experiencia en Radio Barcelona. El programa radiofónico se prolongó durante un año y se suspendió a causa de la revolución de octubre en 1934. A pesar de ser un programa destinado a la educación musical en las escuelas, Borguñó suscribe el amplio espectro de oyentes en edad adulta que tenía el programa.

En primer lugar, aclaraba el desconocimiento del número de colegios que siguieron el programa. De los cinco centros donde Borguñó impartía clase, uno de ellos pudo seguir las emisiones, tres escuelas lo hicieron de manera irregular y un centro no tuvo la oportunidad de escucharlo debido a no coincidir el horario de emisión con las horas de clase. El mismo Borguñó solicitó de la audiencia que, en el caso de que en algún país todos los centros escolares hubieran tenido la posibilidad de escuchar el programa, le remitiera la información acerca de las horas en que se emitía y la distribución de la asignatura de Música dentro del horario escolar.

Cuando Borguñó recoge las impresiones que los programas producían en sus alumnos, queda gratamente sorprendido por los resultados. Aquellos que lo escuchaban en su casa mostraban unas opiniones más entusiastas. Por esta razón, apoyaba un aumento en el número de emisiones fuera del horario escolar sugiriendo incluso emitir los domingos por la mañana:

> "Or; les élèves de ces cinq écoles ayant été invités à recueillir les traits principaux des idées exposées dans les commentaires, ainsi que les impressions senties pendant l'audition des œuvres exécutées, c'est des élèves qui suivirent les émissions dans leur foyer que j'ai obtenu les résultats les plus flatteurs. Cela me paraît très logique et me suggère la question suivante : -Pourquoi, pendant que l'on étudie la manière de porter les bénéficies d'une organisation officielle, juste et efficace de la radiodiffusion à toutes les écoles, ne donnerait-on pas chaque semaine une ou deux auditions musicales commentées, dediées

[436] *Ibídem*, pág. 5.

aux enfants en des heures extra-scolaires comme, par exemple, à six ou sept heures du soir -selon les pays- ou bien les dimanches matin? "[437]

Al ser el mayor problema el impedimento de destinar dentro del programa oficial un tiempo dedicado a la audición de estos programas, propone que el hogar fuera una prolongación de la escuela. Sus conclusiones finales tratan de dar solución a este problema a través de dos vías: casa y escuela. Para mejorar la eficacia en el ámbito escolar hacía falta establecer contacto con un número determinado de centros que contasen con los medios materiales y organizativos suficientes para poder llevar a cabo las audiciones radiofónicas. En relación al contexto de las retransmisiones escuchadas desde los hogares, Borguñó, consciente del potencial y de los resultados obtenidos, solicita una ampliación en cuanto al número de horas y programas:

"Ces dernières devraient être données en des heures de la journée aptes à ce que les enfants puissent les écouter de chez leurs parents et aussi peut-être serait-il possible de faire de ces brèves auditions de 20 à 25 minutes, un complément de la classe d'éducation musicale donnée à l'école, car en réalité c'est ce que le foyer idéeal devrait toujours être: une prolongation de l'école.

[…] Les essais par consequent devraient prendre deux directions distinctes: l'une face à l'école, l'autre face au foyer. Dans le premier cas les pedagogues devraient se limiter pour le moment à établir un contact radiophonique avec un nombre déterminé d'écoles dûment munies de tout ce qu'il faut pour en assurer le maximum d'efficacité expérimentale, et pen à peu, d'accord avec les résultats obtenus augmenter le nombre d'écoles favorisées. En échange aux éssais de radiodiffusion musicale scolaire effectués en considérant le foyer comme une prolongation de l'école, on pourrait leur donner une plus grande étendue, puisque les dificultés sont bien moindres." [438]

Días antes del "Congreso Internacional de Arte Radiofónico", la Sociedad de Educación Musical de Praga organizó en el mismo París la **"**Conferénce Internationales des Auditions Musicales pour la Jeunesse". Borguñó participó con la ponencia titulada "Quelques remarques sur l'organisation des auditions musicales scolaires" donde analizaba distintos problemas de la educación musical y sus posibles soluciones.

La razón de incluir esta participación en el presente apartado referido a la educación musical a través de la radio estriba en el hecho de que incluye referencias que días después tratará en su comunicación "La Musique, la Radio et les Enfants".

Borguñó inció su discurso con una referencia directa a que la cultura musical partiese de la escuela primaria e instaba a la creación de sociedades que se interesasen por fomentar y promover la educación musical escolar. Sus primeras palabras fueron destinadas a la Asociación de Amigos de la Educación Musical como ejemplo de realización creada en Barcelona para impulsar esta rama educativa:

"La Culture Musical, comme toutes les activités de l'homme civilisé, doit partir de l'École Primaire et par conséquent, les Sociétés d'Éducation Musicale du monde entier,

[437] *Ibídem*, pág. 7.
[438] *Ibídem*, pág. 8.

Universidad de Salamanca

> créés ou à créer, auraient à etablir un contact permanent qui permettrait défendre l'ideal et les interêts qui nous sont communs."[439]

A continuación, se ocupó de los objetivos de la educación musical escolar y los principales problemas que padecía. La finalidad de la educación musical era la de despertar el gusto por los bello a través del sonido. Para conseguir este proposito, Borguñó tomó como punto de partida la educación vocal como el principal aspecto a desarrollar en la educación musical escolar.

La voz, como órgano que permite la transmisión de la belleza, poseía múltiples recursos pedagógicos que facilitaban que el niño adquiriera una formación musical adecuada. En su alocución, para apoyar sus palabras, hizo referencia a un amigo pedagogo sin especificar su nombre. En este sentido, hemos de recordar la gran amistad que le unía con Maurice Chevais. Esta relación, que se mantuvo durante años, influyó de forma muy notoria en el método que propugnaba Borguñó:

> "Un de mes amis, pedagogue, siait tout récentment au cours d'une conférence, que la misión primordiale du musicien à l'école est de faire l'éducation de l'enfant à travers la musique. Coïncidant entièrement avec cette idée, nous avons toutjours préconisé que l'objectif principal de l'éducation musicale est de saturer les enfants de belles perceptions sonores et d'éveiller en eux une curiosité qui les rende aptes à la jouissance des joies supérieures de la Musique et par conséquent nous donnons aux auditions musicales scolaires la plus grande importance.
>
> Le problème de l'éducation musicale a deux aspects: le technique et l'artistique. L'aspect tecnique touche principalement à l'éducation de la voix et de l'oreille. Sous cet aspect la voix constitue l'instrument idéal dans lequel s'appuie principalement la formation méthodique de l'óreille musicale. Un usage soigné de l'organe vocal permet aux enfants de devenir d'excellents transmetteurs de la beauté artistique et détermine une multiplicité de pratiques qui par leur grande variété donnent à la classe de musique un grand attrait en même temps qu'ils sont d'une efficacité positive." [440]

La comunicación de Borguñó en el "Congreso Internacional de Arte Radiofónico" giró en torno al papel de las emisoras en la propagación de audiciones. En cambio en el trabajo presentado en el "Congreso Internacional de las Audiciones Musicales para la Juventud" trató de identificar las audiciones con los conciertos en la escuela. Como hemos observado, la importancia del coro escolar en el pensamiento pedagógico de Borguñó era vital, por lo que su defensa implicaba el hecho de constituir las agrupaciones vocales en medios idóneos para las audiciones:

> "Si d'un côté notre expérience nous a démontré que tous les enfants normalement constitués sont aptes à participer des joies du chant et à devenir, par conséquent, des eléments transmetteurs de premier ordre, nous reconnaissons cependant que l'audition

[439] Borguñó, M. "Quelques Remarques sur L'Organisation des Auditions Musicales Scolaires", "Conferénce Internationale des Auditions Musicales Pour la Jeunesse", París, junio de 1937, pág. 1, (inédita).
[440] *Ibídem*, pág. 2.

musicale, c'est-à-dire, le concert à l'école, constitue un facteur essentiel dans le processus éducatif musical scolaire."[441]

Las soluciones que Borguñó proponía para mejorar la educación musical en las escuelas españolas venían determinadas por tres puntos. Dos de ellos son de sobra conocidos: la implantación en las escuelas de esta materia con carácter oficial y la creación de coros dirigidos por profesionales adecuados. Un tercer punto hacía referencia a la necesidad de proteger, por parte de las entidades públicas, a las distintas organizaciones corales y el compromiso de crear conjuntos destinados a realizar audiciones musicales para los niños. En este último apartado solicitaba la protección de las entidades encargadas de emitir obras de música clásica como eran los programas de radio especializados:

"Dans ma contre-proposition, je soutenais qu'une petite taxe sur le prix courant des entrées et locations dans tous les spectacles et divertissements qui utiliseraient la musique sans produire de bénéfice directe aux musiciens, produirait un recouvrement plus que suffisant qui permettrait d'entreprendre une oeuvre de culture musicale populaire dont la haute portée se trouve résumée dans les trois clauses suivantes:

1ère.- Implantation de l'éducation musicale dans toutes les 'Écoles Nationales d'Ensignement primaire et secondaire d'Espagne à la charge de professeurs spéciaux.

2 conde.- Création inmédiate d'ensembles instrumentaux et choraux de premier choix, dans les villes où existeraient des professionnels vraiment aptes.

3ème.- a) Subvention à toutes les institutions instrumentales et chorales existantes, d'importance artistique réelle, et protection officielle à toutes les entités publiques: comme Stations de T.S.F., associations de musique, etc., qui sur une plus vaste échelle divulguent la bonne musique et protègent ou prodiguent les grandes executions d'ensemble; b) creations d'ensembles instrumetaux spécialement destinés aux auditions musicales pour enfants, et, creation de discothèques dans toutes les écoles du pays."[442]

Borguñó expuso estas ideas basándose en un artículo que elaboró para su estudio en el Congreso de los Diputados de Madrid pero que nunca llegó a ser presentado en la Cámara.

En relación a las audiciones musicales resaltó su importancia de tal forma llegando a afirmar que mientras no se solucionara su correcta aplicación no estaría resuelto el problema de la educación musical escolar. Basándose en su propia experiencia relató la reacción de los niños ante los diferentes tipos de obras escuchadas. La música imitativa era aceptada de buen grado por sus alumnos, pero fueron los resultados observados con la audición de composiciones de música evocadora los que sorprendieron gratamente al maestro catalán. Su conclusión final en este aspecto era que los niños, a largo plazo, preferían música con un carácter más emotivo o sentimental que las que poseían un sentido más "superficial":

"Il est de toute évidence que le problème de l'éducation musicale dans écoles, ne sera pas résolu tant que ne le sera pas celui des auditions musicales scolaires. Par conséquent il est d'une importance capitale d'établir les bases sur lesquelles on devra appuyer les auditions destinées aux enfants, dont les programmes devront être sagement et progressivement

[441] *Ibídem*, pág. 2.
[442] *Ibídem*, pág. 3.

ordonnées, si l'on veut qu'ils exercent sur leurs tendres intelligences le maximum d'influence bienfaitrice.

Dans les observations que nous avons faites, nous avons pu constater que la musique imitative est écoutée par les enfants avec grand plaisir, mais nous avons été heureux de remarquer que la musique évocatrice exerce sur leurs esprits enfantins, une émotion plus profonde et persistante. Nous avons observé également qu'à la longue les enfants préfèrent la musique émotive, à celle pittoresque et superficielle."[443]

La metodología utilizada para presentar las audiciones debía ser la adecuada, ya que en caso contrario podría resultar perjudicial para los niños. Para concretar más su idea acerca de cómo estructurar las audiciones musicales, ofreció un plan organizativo, que presentó días después en el "Congreso Internacional de Arte Radiofónico", y el orden lógico con que debían ser presentadas. Aun siendo consciente de las limitaciones materiales existentes en las escuelas, Borguñó consideraba que se debía iniciar las audiciones con obras para piano interpretadas por el mismo profesor, introducir composiciones musicales a través del gramófono y asistir a conciertos:

"D'un autre côte, nous croyons préférable de supprimer l'audition musicale à l'école que de la donner indûment, c'est-à-dire, d'une manière imparfaite. Un bon piano est indispensable et le professeur doit être un pianiste consciencieux. Il faut faire en sorte que les enfants apprennent à estimer le bon goût, plutot que l'excès de mécanisme.

Quant aux choix des oeuvres et à leur distribution progressive à travers les diverses périodes scolaires, nous croyons qu'il faudra établir pour cela une vaste anthologie, divisée en trois sections:

1.- Oeuvres pour piano.

2.- Oeuvres donées par disques gramophoniques.

3.- Oeuvres devant être executées directament par des instruments variés et des ensembles orchestraux.

Nous savons tous que l'audition directe offre aux enfants un attrait incomparablement supérieur à l'audition gramophonique ou radiodifusée. Il est naturel qu'il en soit ainsi. L'idéal serait que dans le long processus des auditions musicales à l'École, l'on put sagement combiner alternativament l'éxecution directe avec la gramophonique, c'est-à-dire que l'on pût arriver à la combinaison détaillée d'un programme très étendu d'oeuvres publiées en disques de gramophone et recommander l'éxecution directe de toutes celles qui offriraient la possibilité d'être exécutées par le propre professeur ou par les élements dont il pourrait disposer.

Or, se n'est pas chose aisée que de procéder à la constitution d'une vaste anthologie d'oeuvres, choisies, des grands maîtres de tous les temps, réalisée dans un esprit vraiment scolaire, mais il sera encore plus difficile d'obtenir que toutes les écoles soient dotées des éléments nécessaires afin d'obtenir de ces auditions musicales tout l'immense profit spirituel qu'elles peuvent rendre."[444]

La conclusión final de Borguñó en esta comunicación coincide con la idea presentada al inicio de ella. Era imprescindible instaurar un organismo internacional que luchara por las reivindicaciones de una educación musical escolar. Una sección estaría encargada de propagar

[443] *Ibídem*, pág. 4.
[444] *Ibídem*, págs. 5-6.

Universidad de Salamanca

las actividades y aspiraciones de la institución la cual se dividiría en una parte pedagógica y en otra encargada de elaborar una planificación de audiciones acorde a su dificultad:

> "Deux sections devraient former ce "Bureau": Section de propagande et Section Technique. Il n'y a pas lieu de spécifier quelles devraient être les activités de la Section de propagande. Le Section technique devrait être divisée en deux Commissions. Une, qui s'ocupât des activités de caractère technique et artistique en rapport avec le processus à suivré en pédagogie musicale scolaire, d'accord avec le temps disponible dans chaque pays. L'autre devrait étudier et confectionner un plan détaillé d'auditions progressivement combinées, comme nous l'avons déjà dit, dans un esprit vraiment scolaire. Nous ne voulons pas manquer de faire remarquer qu'il faut éviter qu'un excès de fantaisie ne nous conduise à accepter des règles spectaculaires et pittoresques qui dénatureraient notre oeuvre dés le début."[445]

Uno de los aspectos que más llama la atención de todos los escritos relacionados con la educación musical a través de la radio es la escasa referencia a la gimnasia rítmica. Entendemos que poner en duda ciertas prácticas del método de Jacques Dalcroze, aun estando muy justificadas, no habrían sido entendidas por los asistentes a los congresos de París. Borguñó dejó al margen, creemos que de forma consciente, cualquier idea que pudiera generar confusión o polémica.

2.3.2 Carta remitida a l'Honorable Doctor Joaquim Xirau (1933)

Otro de los documentos que muestran la gran actividad que Borguñó mantuvo durante estos años es un pequeño resumen, de carácter inédito, remitido a D. Joaquim Xirau que, según consta en la misiva, ocupaba los cargos de Presidente del Patronato de la Escuela Normal de la Generalitat de Catalunya y Presidente de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona. Podemos intuir a través del primer párrafo que Borguñó deseó poner en conocimiento la situación de la educación escolar musical, y que Xirau le conminó a que le expusiera por escrito sus ideas. Aprovecha la ocasión para presentarle su libro y aclarar que siendo un tema relativente sencillo se pudo ver complicada por la aparición de una serie de tópicos ampliamente aceptados. Sin querer aclarar cuales eran estos convencionalismos, tras conocer el pensamiento de Borguñó, podemos deducir que se trataba sin apenas dudas de la Gimansia Rítmica y su inclusión en las escuelas:

> "Atenent-me al que ja fa temps vosté és dignà manifestar-me de que li exposés per escrit tot quan referent a la qüestió de l'Educació Musical desitjés manifestar-li, i essent aquesta una qüestió que sense ésser en sí complexa ha estat sumament complicada per una sèrie de convencionalismes que no és el cás esmentar, aprofito l'avinenetesa d'haver aparegut el meu llibre "La Música, el Cant i l'Escola per a fer-n'hi ofrena i exposar-li el critèri que respecte del problema m'inspiren les circumstàncies actuals."[446]

[445] *Ibídem*, pág. 6.
[446] Borgunyó, M. Carta a l'Honarable Doctor Joaquim Xirau, President del Patronat de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya i President de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 10 de septiembre de 1933, pág.1, (inédita).

Borguñó siempre mantuvo la idea de no identificar a un buen profesor por el hecho de dominar un instrumento. La crítica que realizaba a los conservatorios por su carencia de una especialización en educación musical fue constante. Para el maestro catalán los profesores no poseían una formación pedagógica adecuada dado que su educación se enfocaba únicamente a obtener conocimiento del instrumento.

La importancia que Borguñó otorgaba a este tipo de educación en los conservatorios era fundamental. En Igualada, donde dirigió el conservatorio, incluyó una sección de Educación Musical con la intención de formar a aquellos instrumentistas que podían trabajar posteriormente en las escuelas como maestros. Encontrar y formar a músicos interesados en esta disciplina constituyó una de las ideas básicas de su pensamiento. Para Borguñó, la piedra angular en la que se había de basar una correcta educación musical tenía que partir de la correcta formación de los profesores y sobre todo, del amor e interés que estos profesaban a esta disciplina:

> "S'hauria de tenir molt especialment en compte que en les escoles i Conservatoris de Música no hi hà sinó classes d'ensenyament tècnic, i que el fet de dominar un instrument qualsevulga o de saber el solfeig a la perfecció, no constituiex en absolut la garantia de capacitat per actuar d'educador musical dels infants. Aquesta missió requereix unes aptituds especials que no s'obtenen pás en les escoles de música i que no tenen rés o ben poca cosa de comú amb el que generalment exigiesen aquests centres per a concedir el títol de professor de música.
>
> La cosa més interessant, al meu entendre, seria procedir a la preparació del personal educador, eliminant entre els aspirants a tots aquells que no posseissin les facultats indispensables per esdevenir bons educadors musicals. És altament fatigant el treball de l'educador musical dels infants per al qui l'efectua sense una veritable vocació i, induptablement, a molts dels que calgués eliminar, baldament ells no ho reconeguessin, s'els faria un gran favor, car rés no hi hà de mes terrible que actuar sota un control en una activitat pedagògica per a la qual no és té ni la vocació ni les facultats indispensables per a treure'n el degut rendiment."[447]

Como venimos reiterando, en esta etapa se produjo un cambio político notable en la sociedad catalana. Borguñó, insiste en la oportunidad de ordenar y establecer unos criterios que organizasen la educación musical en las escuelas:

> "En canvi, a Catalunya probablement no passen d'un vintena els professors d'educació musical que oficialment actúen en els grups escolars i escoles de la ciutat i, per tant, ens trobem en condicions excepcionals per a emprendre la organització seriosa d'aquesta important modalitat educativa. Jo no dupto que amb el desig que hi hà actualmente a Catalunya de fer les coses bé, aquesta modalitat educativa serà enfocada en les nostres escoles amb les màximes garanties d'eficiència."[448]

La obligación de unificar criterios a la hora de desarrollar un mismo objetivo a través de un plan común es, como hemos visto en anteriores escritos, una constante en el pensamiento del maestro catalán.

[447] *Ibídem*, págs. 3-4.
[448] *Ibídem*, pág. 6.

En cuanto al método a utilizar, Borguñó ofrece total libertad al maestro a la hora de elegir un sistema. La polémica con Llongueres subyace en este pensamiento de forma clara. La creación de un departamento encargado de esta labor y conformar una obra adecuada, son condiciones fundamentales si se desea un desarrollo de la educación musical escolar:

> "La primera cosa que sembla caldria fer, és donar a la nostra organització una orientació general unificada en les questions fonamentals, dotant els professors d'un plà ben estructurat, o sigui, d'un ordre ben clar i concret de les pràctiques i matèries que l'integrin. En la qüestió de procediments o de forma que són els que en realitat han de determinar la capacitat pràctica pedagògico-musical del professor, aquest hauria d'obrar, al meu entendre, amb una gran llibertat per tal que pugués desenvlupar sense traves les seves facultats innates i les seves dots creadores. Recomanació de métodes, al meu entendre, cap. Que cada métode és recomani ací mateix i que cada profesor segueixi el que sota la seva responsabilitat cregui oportú. Els resultats serán els que en determinarán l'eficàcia. L'important és tenir métode, no seguir un métode.
>
> [...] Considere que seria molt convenient que tota l'acció guiadora i propulsora de l'organització musical escolar sorgis d'un Institut de Pedagogía Musical Escolar, anex a l'Escola Normal de la Generalitat."[449]

Borguñó no escatimó reproches hacia los músicos de su época. En su opinión, era un gremio formado por gentes incultas y poco preocupadas por el estudio. Una de las principales quejas que realiza es la escasa lectura que éstos practicaban. No hemos de olvidar, en su descargo, la carencia de formación cultural que los músicos recibían en su instrucción. Aun así, la mentalidad de la mayoría de los músicos de la época distaba mucho de procurar posibles innovaciones profesionales:

> "Salvant moltes honroses excepcions que honoren de debó Catalunya, els nostres professionals de la música son generalment refractaris a l'estudi. Plana damunt la inmensa majoria dels nostres músics un excepticisme descoratjador. Orfes la majoria d'ideals i d'inquietuds renovadores, no tenen d'altre ambició que trobar un "modus vivendi" que no els encaparri gaire. Llegeixen poc."[450]

La última parte de este estudio se centraba en la influencia de los orfeones en la sociedad catalana y la importancia que la escuela podría haber ostentado en la consolidación de estos si la política educativa de la Generalitat hubiera sido la correcta. Comparaba el caso francés, donde Wilhem, además de establecer las sociedades corales francesas, trasladó su pensamiento musical a las escuelas primarias:

> "No hem d'oblidar que el fundador de les societats corals fraceses, Wilhem, vers la primera meitat del segle XIX, fou també al mateix temps l'institutor i el creador de l'educación musical en les escoles primàries de la nació veïna.
>
> […] La influència dels orfeons i el prestigi que principalment orientaven aquell moviment, eren una cosa definitiva, i, al meu entendre, fou un error no fer radicar aquell moviment a l'escola i no prestar ja des d'aleshores un especial atenció a l'estudi del problema de l'educació musical dels infants. Fou absolutament en vá que jo propugués aleshores aquest principi tan elemental: de sembra a l'escola la llavor que mes tard hauria nodirt la nostra

[449] *Ibídem*, págs. 6-8.
[450] *Ibídem*, pág. 8.

Universidad de Salamanca

cultura musical popular. Considero que haver procedit així és una de les principals causes de la decadencia prematura d'aquell moviment patriòtic...

[…] Naturalment que si a Catalunya els serveis d'organització musical escolar estiguessin convenient unificats de manera que un organisme capacitat excercis un control directe damunt de totes les escoles catalanes en les quals aquesta modalitat educativa hi fos conreuada, segurament és donaria un gran pas avant. No manquen pas a Catalunya elements musicals valuosos que d'una manera totalment objectiva, prescindint àdhuc de llurs afectes personals, encaminarien la questió de cara asl interessos generals del país."[451]

2.3.3 Propuestas de mejora para la Escolanía del Monasterio de Montserrat (1934)

A pesar del transcurso de los años, Borguñó nunca se desvinculó totalmente de la Escolanía de Montserrat. En 1934 pasó unas semanas en el Monasterio y a su vuelta remitió un escrito de veintiseis páginas mecanografiadas a Don Antoni Marcet, Reverendísimo Padre Abad del Monasterio de Montserrat. En ellas, Borguñó, realizó una reflexión nacida de una conversación con el Abad del Monasterio sobre la situación musical de la Escolanía. El análisis se centraba en las condiciones en que los estudiantes quedaban una vez cumplidos los dieciséis años y habían de salir del Monasterio. La crítica, siempre en tono positivo, partía de la propia experiencia personal, de las vicisitudes que padeció al desligarse de la Escolanía y la falta de ayuda profesional obtenida cuando finalizó sus estudios.

En el inicio de su exposición constataba la posibilidad que tenía la Escolanía de surtir a las escuelas primarias de profesores encargados de la educación musical. Estimaba la conveniencia de continuar la formación musical y pedagógica al lado de un profesor de educación musical ya que los conservatorios apenas impartían conocimientos refereidos a esta materia. Borguñó corroboró en todos sus escritos la extraordinaria formación musical que recibían los niños en la Escolanía. En todos sus apuntes biográficos resaltó siempre la educación recibida en Montserrat así como la importancia personal que supuso para él esta etapa:

"Si bé el professor particular de música té actualment a les ciutats poques probabilitats de prosperar no ocorre el mateix amb els que dedíquin les seves activitas a la pedagogia musical escolar el que fa que cada dia s'obrin noves perspectives en l'ensenyament col-lectiu de la música.

Les places oficials per a l'ensenyament musical escolar han estat arreu considerablement aumentades i es pot afirmar que els que havém estat educats a Montserrat ens trobém en condicions excepcionals pel conreu d'aquesta modalitat educativa. Estic segur que, degudament preparats, els escolans trobaran en aquesta modalitat pedagògica un camí relativament cómode i fàcil d'expansió econòmica, al ensemps que constituirà una base seriosa per a posteriors activitats artístiques de més envergadura.

[...] Si al sortir de Montserrat, els escolans, fossin tot seguit incorporats a una escola al costat d'un professor ja pràctic, com a simples oients de primer i com professors auxiliars després, ben joves encara podrien optar a una plaça oficial a més de les particulars a les quals podrien prestar llurs serveis.

[451] *Ibídem*, págs. 9-10-11.

> Una especialització dels escolans de Montserrat en aquesta modalitat educativa seria molt oportuna i estic segur que els donaria una certa primacia damunt de tots els altres aspirants, car en les escoles i Conservatoris de música res no els ensenyen del que cal per a especialitzar-se en l'educació musicals dels infants."[452]

Podemos observar la pretensión de constituir un grupo de maestros de educación primaria con una formación musical como la que la Escolanía proporcionaba. De esta forma, estos maestros podrían ser los encargados de la educación musical escolar. El fomento de esta especialización dentro del mundo de la música y su dotación como elemento fundamental en el desarrollo musical de un pueblo, es una idea constante en todos los escritos y comentarios de Borguñó como posteriormente veremos.

La organización de la enseñanza musical de los niños de la Escolanía merecía un apartado relativamente extenso en el que recomendaba distintas posibilidades y opciones con la idea de mejorar la educación musical de los niños.

Borguñó proponía crear la Unió de Escolans de Montserrat como elemento fundamental para continuar la labor desarrollada en la Escolanía. De esta forma, se establecía un vínculo más estrecho con los alumnos cuando estos abandonan el monasterio y, de manera especial, con aquellos que deseaban dedicarse a la música de manera profesional:

> "L'ensenyament musical dels escolans, hauria d'ésser organitztat -al meu entendre- pensant en llur esdevenidor. La base tècnica de llurs estudis hauria d'ésser sòlida i, per tal d'obtenir-ne el màxim aprofitament caldria establir una estreta vinculació entre l'ensenyament que rebés el noi en l'escolania i el que li fós donat, després, al sortir-ne.
>
> L'Unió d'Escolans de Montserrat podria constituir l'element vinculador, o sigui, l'institució que d'una manera positiva tingués cura de continuar l'obra moral i artística iniciada a Montserrat.
>
> [...] La cosa més important de tota l'activitat col.lectiva es la seva eficacia social i aquesta eficàcia l'Unió d'Escolans de Montserrat solament la pot obtenir tenint una especial cura de la formació professional dels recents sortits de l'escolania, procurant que d'ésser mùsics que és guayin la vida i que puguin desenvolupar llurs qualitats artístiques i moral, fent-los més suportable i menys perillosa la lluita que per obrir-se pas en la vida, hauràn de sostenir."[453]

Uno de los aspectos que más llama la atención dentro de esta carta, es la preocupación que Borguñó sentía por aquellas personas que habían pertenecido a la Escolanía y que sin llegar a dedicarse profesionalmente al mundo de la música se habían desligado de toda manifestación musical.

Por esta razón, formulaba un posible plan de exámenes y títulos donde todos aquellos que habían pasado por la Escolanía, una vez finalizados sus estudios, obtuviesen un certificado acorde con sus capacidades e intenciones futuras.

---

[452] Borguñó, M. Carta per al Reverendissim Pare Abad del Monestir de Montserrat Dom Antoni Marcet, Barcelona, 12 d'octubre de 1934, págs. 3-5, (inédita).
[453] *Ibídem*, págs. 17-18.

La finalidad de esta idea era la de establecer una asociación de antiguos alumnos con la suficiente entidad como para ser admitidos en distintos ámbitos relacionados con la música. De igual forma, se elevaría la categoría de la enseñanza musical de la Escolanía y fomentaría un espíritu musical dentro de la totalidad de alumnos y ex-alumnos del Monasterio:

> "Hi ha, per altra banda, els que al deixar Montserrat abandonen la música i orienten llur vida vers d'altres activitats. Es de suposar que no sempre molts pares deixaràn que llur fill deixi la música, sense experimentar una decepció, puix que deuen ésser alguns els que al ingresar el noi a l'escolania devien sentir la ilusió de veure'l algun dia convertit en un músic excel.lent. Afortunadament, als 14 anys hi ha temps de donar a la vida futura del noi, l'orientació més adequada a llurs aptituds amb tot i que fora molt convenient de procurar que la formació musical dels escolans fós suficientment sòlida o ben fonamentada, per a que jamai, tot i esdevenir algún dia comerciants, metges, advocats o simples obrers, deixessin d'ésser uns perfectes conreadors i fervents apostols de la ética musical. M'ha sorprés i preocupat algunes vegades el constatar que gairebé jamai no veig els ex-escolans frequentar els concerts selectes que és donen a Barcelona, i aquesta especie d'incompatibilitat que sembla hi ha establerta entre la bella música i la major part dels ex-escolans de Montserrat caldria remediar-la en el que fós posible, seguint un plá educatiu d'ensenyament dividit en dos períodes: el període fonamental o primer període, que abraçaria tot el temps d'estada del noi a l'escolania i, el període complemetari, que es desenvoluparia fora de l'escolania, des de que sortissin fins que els fos otorgat el títol professional en uns examens efectuats al propi Monestir a base d'un jurat prestigiós del que en formessin part un o dos mestres prestigiosos de la capital, ultra els Pares habituals professors de l'escolania.
>
> Es podrien otorgar dues classes de distincions que podrien consistir: en el Títol de Professor Superior de Música i de Piano per als que desitjessin conrear el professorat i el Títol de Elemental de música o, en substitució d'aquest, un diploma honorífic als qui s'haguessin aplicat en l'estudi durant l'estada a l'escolania i no volguessin devenir professionals, romanent simples "amateurs".
>
> Aquests "títols" serien, segurament, ostentats pels ex-escolans de Montserrat amb més noble orgull i amor que tots els altres títols que puguessin obtenir de les institucions establertes a la ciutat, ultra que, donada la tradició montserratina, constituirien una garantia de capacitat superior a totes les altres escoles de música instituides a Espanya, sobretot, si ja de bon començ, es precedia amb la màxima serietat."[454]

Aunque la organización de los estudios y la posibilidad de lograr una serie de títulos de carácter oficial estaban entre sus máximas preocupaciones, no olvidaba la posibilidad de reorganizar la enseñanza técnica de la Escolanía. El hecho de incorporar profesores laicos para mejorar la formación musical de los niños, indica el compromiso por establecer cierta continuidad una vez que los niños abandonaban el monasterio por razones de edad. En sus palabras, podemos denotar un deseo de colaborar como profesor encargado de aquellos alumnos que, una vez finalizado su periodo en la Escolanía, volvían a Barcelona:

> "Accidentalment, doncs, potser fora convenient que tres professors degudament pràctics l'ensenyança a ciutat, intervinguessin directament o indirectamet en l'ensenyament musical dels escolans. Un professor de piano i educació musical, un de violí i un altre de cello podrien ésser els que intervinguessin directament en aquesta tasca reformadora.

[454] *Ibídem*, págs. 19-21.

> [...] L'intervenció dels professors forans podria tenir, en el periode fonamental o preparatori (el temps de estada a Montserrat) el caràcter de simple col.laboració a la tasca dels Pares encarregats de l'ensenyament musical dels escolans, i, podria durar el temps convenient, o sigui, fins obtenir dins del Monestir la formació dels elements indispensables que permetessin prescindir de la col.laboració dels professors forans."[455]

Borguñó enlaza de nuevo la formación técnica de los alumnos con la posible continuidad de los estudios musicales una vez el niño ha cumplido los años de permanencia y abandona el Monasterio:

> "Al ingressar, doncs, el escolans a l'Unió, s'els consideraris pertanyes encara a l'escola de Música de l'escolania de Montserrat (si en fossin dignes, naturalment), i com que els deixemples que correspondrien a cada professor serien pocs, tota vegada que no en surten de l'escolania, tots els anys, mes enllà de 3 o 4 i no tots és dedicaren a la música, no caldria pas que l'Unió habilités cap local especial, sinó que els alumnes podrien acudir al propi domicili del profesor.
>
> [...] En fi, la vertadera Unió d'Escolans hauria d'ésser feta a base d'unes activitats complementàries de les qualitats morals i artístiques adquirides a l'escolania i reforçada per la ja establerta ajuda mutua, en cas de malaltia.
>
> Integrat por tots el professors que intervinguessin en l'ensenyament musical dels escolans, es podria constituir un Consell tècnic i orgànic, la missió del qual seria controlar la bondat dels métodes aplicats pels professors especials, als quals, com es natural s'hauria de donar un marge de confiança que els permetés desenvolupar lliurement, sense traves, llur comés. La Presidència de aquest Consell la podria ocupar el Reverendissim Pare Abad i la direcció, com es natural, hauria d'ésser otorgada al Pare Director artístic de l'escolania."[456]

2.3.4 *La Música, el Cant i l'Escola* (1934)

La edición de *La Música, el Cant i l'Escola* en 1934 supuso el primer gran libro publicado por Manuel Borguñó. Si hasta entonces se limitaba a propagar sus ideas mediante artículos o pequeños opúsculos, la impresión de este volumen compiló todo su pensamiento pedagógico. Dentro de la totalidad de la obra escrita por Borguñó, *La Música, el Cant i l'Escola* constituye un claro referente del contexto en el que se hallaba la eduación musical en Cataluña a nivel educativo, social y político.

Musicólogos y compositores de su tiempo de reconocido prestigio, como Adolfo Salazar, escribieron sobre la importancia de este libro y la carencia que se tenía en España de pedagogos musicales de la talla de Manuel Borguñó:

> "El aspecto musical de la educación infantil, hasta hace algunos años muy descuidado en España, preocupa hoy con síntomas favorables y con creciente intensidad...
>
> [...] Por lo regular, las disposiciones oficiales que se han dictado desde la capital de la nación han surtido escasa eficacia. Un elemento indispensable para ella consiste en el entusiasmo del profesor y en el grado de su afición... Si la música ha de enseñarse con las lágrimas del niño y la apatía del maestro, el resultado está tan claro como el desastre.

[455] *Ibídem*, pág. 22.
[456] *Ibídem*, pág. 24.

> En tal situación, la enseñanza oficial de la música en las escuelas no ha sido seguida del resultado que hubiera podido esperarse, y si hay excepciones halagüeñas, es porque existen maestros oficiales con entusiasmos y devoción enteramente particulares...
>
> [...] Pero ninguna unidad existe todavía respecto del criterio pedagógico que debe seguirse en esas escuelas particulares ni respecto al criterio artístico que debe practicarse en los orfeones. Desde la enseñanza del canto hasta la armonización de las canciones populares, todo está gobernado por el azar, y en el mejor caso, por el buen talento de los que intervienen en ello, con resultados desiguales que van desde lo decorosamente aceptable hasta lo francamente inadmisible. Los casos notables, como los de Benedito en Madrid, Antonio José en Burgos, Matilde de la Torre en Santander, algunos otros en el País Vasco y en Galicia, son raros.
>
> En cambio abundan en Cataluña, por lo que queda apuntado. De entre las muchas personas que se han dedicado a este menester y han hecho de él profesión de su vida, se destaca en primer término Manuel Borguñó (Borgunyó según la ortografía catalana). Su práctica, que se extiende a más de veinte años atrás, está iluminada por una inteligencia clara, que sabe reflexionar sobre los casos prácticos y sabe ordenar su empirismo según las conclusiones que le ofrece la reflexión inteligente. El libro que ahora publica y que motiva esta reseña es un conjunto de ambas cosas: de los pensamientos de Borguñó sobre esta rama apasionante de la Pedagogía, que tanta trascendencia tiene para la formación del alma del niño, futuro ciudadano, y conjuntamente, de un modo ordenado, una sistematización pedagógica. Su utilidad es, pues, doble, pues se refiere tanto al pensador sobre estos temas como al maestro incipiente que se siente llamado por esa vocación.
>
> Para aquel, el libro de Borguñó es sugestivo por demás. Para éste otro es indispensable. Muy buena doctrina hay en él, pero sobre todo hay abundante materia práctica, esto es, de eficaz técnica."[457]

Dividido en siete grandes capítulos, hace referencia a todos los aspectos relacionados con la formación musical del niño. Como su título advierte, música y canto son dos realidades inseparables en la escuela.

No intentamos desarrollar un análisis minucioso de cada una de las partes del libro al haber sido presentadas anteriormente. Queremos hacer especial hincapié en la sistematización que, a modo de ver del autor, ha de realizarse en la educación musical de las escuelas primarias y en aquellos aspectos de los que no existen referencias anteriores.

Borguñó, en este libro, cimentaba las bases de lo que constituía su método, pero su continua revisión y ampliación constituyó el propósito de su vida personal y profesional.

El prefacio del libro, escrito por Jaume Pahissa, observa la labor desarrollada por Borguñó a lo largo de su vida en favor de un ideal. La exigencia de un apoyo incondicional para poner en práctica las experiencias que Borguñó relata ella es, según Pahissa, los principales motivos por los que *La Música, el Cant i l'Escola* era un referente y se hacía imprescindible:

> "El mestre Manuel Borguñó és un home que viu de l'ideal i per l'ideal. En la seva vida ha realizat multitud d'empreses que li han donat prestigi i que li haurien proporcionat una

[457] Salazar, A. *El Sol de Madrid*, 17 de marzo de 1934, pág. 7.

> situació cómoda i permanent ja que en tots els llocs on ha residit circumstancialment, ha creat un fogar d'art i de nobles inquietuds superior a tot quant es podia esperar...
>
> [...] Però el portar a la pràctica obres d'aquesta naturalesa solen topar amb mil obstacles de tota mena, perquè remouen idees, principis i insitucions d'un gran pes mort; és la dificultat eterna de l'encarnació de l'ideal, en contraposició amb la relativa facilitat de realitzar comeses que no cambien les coses establertes, que miren únicament a l'aprovació dels qui són més a la vora, que solament esperen obtenir l'èxit i el profit immediat i personal."[458]

Tras el prefacio, el periodista Joan Costa i Deu desarrolló un extensa reseña biográfica de Borguñó donde recogía las alabanzas recibidas por su trabajo de reconocidos músicos y poetas de su época como Joan Lamote de Grignon o Apel.les Mestres.

El mismo Borguñó, en un breve apartado, explicaba la estructura que pretendía seguir con los diferentes capítulos del libro. Englobaba desde una revisión histórica hasta las posibles soluciones del problema de la educación musical:

> "En el I i II compartiments hi trabarà el lector una recensió histórica i diverses idees generals sobre la pedagogía, el cant i l'ensenyament de música. El III el constitueix un estudi general del problema musical escolar. El IV i el V componen articles escrits en diferents èpoques propugnant l'estudi del problema com a base per a la solución de tots els altres problemas de la nostra cultura musical; el VI no és sinó una recopilació d'una sèrie d'escrits, degudament ordenats, de carácter purament tècnic, i en el VII hi estudiem el problema en el seu aspecto orgànic i hi exposem les solucions que nosaltres considerem més útilment assequibles."[459]

A pesar de que Borguñó trata de dar cierta continuidad en sus escritos a sus planteamientos, en numerosas ocasiones vemos una ruptura brusca en cuanto a los temas tratados con repeticiones e inclusiones de opiniones expresadas en artículos anteriores. Para el lector supone un obstáculo, en muchas ocasiones, el tratar de ordenar las ideas y conceptos expuestos por Borguñó.

Por la extensión del volumen así como la gran cantidad de contenidos que comprende, debió ser escrito durante varios años antes de su publicación. A pesar de que la polémica con Llongueres era reciente, no existen referencias a dicha disputa. Igualmente, los artículos incluidos en los capítulos IV y V, salvo uno de ellos, carecen de indicaciones referidas al año de su publicación y ninguno de ellos al lugar donde se divulgó. Las continuas citas que se hacen de definiciones del mismo libro de capítulos posteriores o anteriores nos hace pensar que la revisión del texto fue continua y exhaustiva. Él mismo, señalaba la forma en la que trató de dar cuerpo a los diferentes escritos a la vez que advertía no mantener cierto orden en la exposición de sus ideas:

> "Alguns d'aquets escrits han estat publicats ja en la prensa; la major part, però, son inèdits. No constitueix, doncs, aquest volum un recull que seguiexi un ordre i un procés rigurosament gradual i escalonat, sinó que forma un conjunt de treballs i articles excrits en

[458] Borgunyó, M. *La Música el Cant i L'Escola*, Llibreria Bastinos, Barcelona, 1933, págs. 9-11.
[459] *Ibídem*, pág. 36.

> diferents èpoques de la nostra vida i ordenats en la forma que hem cregut que adquiririren una major unitat d'exposició. Aquesta circumstància fa que alguns conceptes siguin repetidament exposats, però havem procurat que cada repetició coincideixi amb una major amplitud i claredat d'exposició, la qual cosa permetrà al lector de formar un judici concret i complet de ço que ahir i avui havem vingut constantment sustentat i propugnat dins el camp de la pedagogía musical escolar."[460]

Como percibiremos en los libros analizados posteriormente, esta característica de recoger ideas aparecidas previamente en otros escritos persistirá en las obras de Borguñó.

Pensamos que la intención de Borguñó con la publicación de este libro era la de realizar una especie de manual que sirviera de guía a todos los músicos, maestros o pedagogos relacionados con la educación musical escolar. La inclusión de un programa-guía donde se indicaban los contenidos y la duración que el maestro debía dedicar a su enseñanza, acorde a los diferentes cursos de la educación primaria y secundaria, produce la impresión de querer ordenar todo un conjunto de conocimientos y normas.

Prácticamente en todos los escritos de Borguñó se incluye un intento por concienciar la importancia de la tarea que el profesor ha de llevar a cabo. Continuamente reivindica su papel como educador y como transmisor de conocimientos musicales y trata de elevar su papel social y pedagógico. El primer capítulo lo inicia dando distintos consejos a aquellos profesionales que se dedicaban a la formación de futuros músicos o cantantes:

> "La missió de l'educador musical en l'escola és de proporcionar a l'infant una cultura vocal, educar-li l'oïda, formar-li el gust i dotar-lo progressivament de tots els elements indispensables que li permetin, en sortir de l'escola, de llegir, comprendre i *sentir* amb tota intensitat la música."[461]

La finalidad de la educación musical queda aseverada, explicada y remarcada de forma incesante a lo largo de los tres primeros capítulos.

De la última acotación, señalada en la parte superior, surge la necesidad de una educación musical que no pretenda únicamente la formación de músicos, dado que la escuela primaria no es lugar para ello. Su objetivo final era la creación de una cultura musical, el reconocimiento de lo bello y la importancia de la música en la vida de los pueblos:

> "Per això hem de remarcar novament, per bé que en termes diferents, que la finalitat de l'educació musical no és de fer músics, sino simplement de saturar l'ànima dels infants de tots aquells elements de bellesa que els facin asequibles le més nobles emocions espirituals i artístiques, i que, quan seran adults, els indueixin a engrossir els rengles dels dilectes amants de l'art diví."[462]

Uno de los principales ejes que Borguñó desarrolla a lo largo de su obra es el de clarificar el objetivo de la educación musical y la forma de llevarlo a cabo. Los primeros

[460] *Ibídem*, pág. 35.
[461] *Ibídem*, pág. 41.
[462] *Ibídem*, pág. 43.

capítulos constituyen una continua revisión acerca del objetivo y finalidad que la música encierra en las escuelas primarias. La contínua aparición de artículos, publicados o inéditos, en capítulos posteriores hace que dicha definición se repita. En esta ocasión señala que el desarrollo de la inteligencia y sensiblidad debían ir íntimamente unidos. De esta forma, se incrementaba en el niño el gusto por la música:

> "El primordial objecte de l'educació musical és aquest: formar la conciència musical de l'infant i contribuir d'aquesta manera a desenvolupar la seva intel.ligència i afinar la seva sensibilitat. Com a conseqüencia, doncs, de l'educació musical que es donarà a l'infant, aquest aura d'esdevenir un acurat i emotiu transmisor vocal de les sensacions musicals, i, per damunt de tot, un bon receptor, o siga un perfecte gustador de la bella música."[463]

Tras un repaso de la importancia de la eduación musical en la historia de la música, explica tres de los métodos más significativos y utilizados hasta entonces: la notación cifrada de Rousseau, el Método Gedalge y el Tonic-Solfa de Glover. Una vez expuestos los sistemas extranjeros, elogiaba el desarrollado por el músico catalán Miquel Casajuana Codina basado en el triagrama:

> "La superioritat del sistema ideat pel nostre compatrici és manifesta. El triagrama acosegueix d'una manera natural tot quant especifica el seu autor. Supressió absoluta de les Claus; supressió absoluta de les ratlles adicionals, i posición invariable de les notes en totes les octaves; amb la cual qual cosa la grafia musical esdevé sumament simplificada."[464]

Tal vez el hecho de que proviniese de un músico catalán aumentó el entusiamo de Borguñó, pero la dificultad que entrañaba hacia imposible que pudiera arraigar en la educación musical. Su deseo de promover una pedagogía impulsada por músicos catalanes pudo enturbiar una evaluación objetiva de las teorías que surgían.

Otro de los apartados de este primer capítulo examina la situación de la educación musical en países como España, Francia, Inglaterra, Bélgica, Polonia, Suiza y Alemania. Con respecto a España realizó un breve análisis legislativo, señalaba el escaso interés por esta materia durante los años de la dictadura de Primo de Rivera y el conocimiento del Método Paris-Galin-Chevé a través del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza a pesar de no ser aplicado en ninguna escuela primaria ni de magisterio. Lo más destacable en este apartado es el halago que hace de la figura de Rafael Benedito. Para Borguñó, Benedito era impulsor de la educación musical en Madrid y sus resultados eran aun más transcendentales dado el escaso interés que existía por esta materia.

Así como la relación personal que Borguñó mantuvo con Llongueres fue muy dispar, la existente con Rafael Benedito era de mutua admiración. En los escritos de ambos pedagogos cuando hacían referencia del trabajo desarrollado por el otro, siempre se señalaba el alto valor pedagógico y el éxito obtenido.

[463] *Ibídem*, pág. 123.
[464] *Ibídem*, pág. 55.

El capítulo III titulado "La Música i l'Escola" es un resumen de las conferencias, con demostraciones prácticas incluidas, impartidas en el Ateneo de Barcelona. Es, en este momento, cuando explica de una forma más concreta cada una de las tres prácticas de la educación musical (fundamentales, suplementarias y de recreo).

Las fundamentales englobaban aquello que Borguñó consideraba esencial en la educación musical escolar. Mediante ejercicios esencialmente musicales realizados a través del canto, los niños aprendían a educar la voz, formaban el oído y adquirían el sentido del ritmo:

> "L'educació musical la dividim en practiques fonamentals, suplementàries i d'esplai.
>
> Son fonamentals les pràctiques de caràcter intrínsecament musical. Aquestes pràctiques són els exercicis i reactius encaminats a educar la veu pel mitjà del cant, a formar l'oïda pel mitjà de la coordinació dels sons, i a educar el sentiment de la mesura i del ritme procurant dotar l'infant d'una noció exacta del temps eserçat en els moviments sonors i les interrupcions subsegüents. Són, doncs, fonamentals, o sia essencialment musicals, les practiques de métrica i de ritme que s'efectuen simultàniament amb l'educació de la veu i de la tonalitat."[465]

Para Borguñó, las prácticas suplementarias carecían de significado musical propio. Complementaban la educación musical adornando las fundamentales. Las relacionaba con el movimiento del cuerpo y englobaba a las marchas, gimnasia rítmica, bailes y cualquier adaptación a la música.

Dado que ya hemos comentado de forma amplia en la polémica con Llongueres la posición mantenida por Borguñó ante estas prácticas, consideramos que extendernos en este punto podría resultar reiterativo. Únicamente señalar que el enfoque que Borguñó otorgaba a estas prácticas no varió en su pensamiento pedagógico:

> "Són suplementàries, dins l'educació musical, les pràctiques que, no tenint una valor intrínsecament musical, se serveixen de la música per completar i donar relleu a una acció estètica, i que generalment són les derivades de tot intent de reacció psico-fisiològica, realitzades cercant la proporció, l'harmonia i la bellesa en els moviments del cos humà: la marxa métrica, la gimnàstica rítmica, la dansa i tota altra realització plàstica adpatada a la música o viceversa."[466]

Las prácticas de recreo carecían de valor pedagógico y su finalidad era el mero esparcimiento de los niños. De nuevo, la crítica a las canciones con gestos son incluidas en este apartado. Su objetivo no era la demostración de una perfecta interpretación musical, sino la gracia que produce ver un grupo de niños cantar y moverse al mismo tiempo:

> "Les pràctiques d'esplai tenen per objecte entretenir bellament els infants. Indubtablement tenen aquestes pràctiques una valor educativa, però correspon al músic d'afirmar, amb tota sinceritat, que sota el punt de vista exclusivament musical no en tenen cap.

[465] *Ibídem*, pág. 124.
[466] *Ibídem*, págs. 125-126.

> […] Les cançons accionades constitueixen l'obsessió d'un nombrós sector del professorat primari. A molts els seria difícil de concebre l'educació musical a l'escola sense aquestes cançons. Per això insistim en aquest tema, el qual constitueix l'escull principal que impedeix l'accés a l'escola d'una seriosa educación musical.
>
> […] cal no oblidar que el que dóna un especial interés a les cançons accionades, a part la més o menys traça de llur factura, no és la cançó en si, ni el seu valor pedagògic, sinó l'adorable encís infantil que els dóna vida."[467]

Borguñó argumentaba que para ejecutar correctamente una acción musical debía existir un desarrollo físico y psicológico en el niño que le permitiera llevar a cabo una adecuada interpretación. Suscribía la existencia de tres "fórmulas" que abarcan desde el conocimiento independiente de los elementos del lenguaje musical hasta la manifestación de éstos de forma espontánea:

> "Tota temptativa o realització d'una tasca artística posa en moviment una sèrie de factors, i, per consegüent, exigeix una pluralitat simultània d'activitats que solament poden ésser tolerades a l'escola en determinades fórmules següents:
>
> Primera: quan l'infant domini separadament els elements indispensables per a la seva utilització intel.ligent.
>
> Segona: quan l'acció pluralitzada sigui porduïda per l'expressió d'un sentiment emotiu desvetllat pel professor, o sia en aquells casos en què l'infant obri inconscientment impulsat per un estímul de les seves facultats intuïtives i assimilatives.
>
> Tercera: quan l'infant es manifesti amb una absoluta i explícita espontaneïtat."[468]

Partiendo de todas estas consideraciones, Borguñó justificaba la formación de la voz como elemento básico para el desarrollo de la educación musical en las escuelas:

> " [...] I, essent l'objectiu de l'educació musical desvetllar, estimular i modelar la sensibilitat musical del nen, la comprovació real que això es va positivament assolint, únicament és possible de constatar-la mitjançant el control dels elements que més directament hi intervenen; i, per consegüent, de la mateixa manera que l'expressió verbal d'una emoció profunda és efectuada per mitjà de mots escollits i persuasius, la consciència d'una veritable emoció musical ha d'ésser principalment exterioritzada per una veu expressiva i afinada.
>
> La veu és, doncs, l'element de què l'infant s'ha de servir per a demostrar de la manera més inequívoca la seva sensibilitat i capacitat musicals."[469]

Una de las mayores preocupaciones de Borguñó obedeció al hecho de cómo iniciar y mantener las clases de educación musical sin que los alumnos se sintieran desmotivados por la dificultad del lenguaje musical. Para procurar una correcta metodología enumeró cinco puntos básicos a modo de normas generales: no se debía exigir a los niños más aquello que estuviera por encima de sus capacidades intelectuales y físicas, no se podía obligar a descifrar unos signos carentes de signficado para el niño sin la ayuda de representaciones visuales concretas, exigencia de una preparación vocal antes de reproducir los sonidos, al niño se le debía enseñar

[467] *Ibídem*, pág. 128.
[468] *Ibídem*, págs. 129-130.
[469] *Ibídem*, págs. 120-121.

Universidad de Salamanca

aquello que le convenía y no sólo aquello que le gustaba. Finalmente, señalaba la obligación de eliminar conceptos difusos por otros mucho más concretos que facilitaran su comprensión:

> "Heus ací els principis elementals damunt els quals, al nostre entendre, ha d'ésser estrictament basada l'educació musical dels infants.
>
> Primer: No s'ha d'exigir mai dels infants un esforç superior a llur capacitat mental o que pugni amb la resistencia de llur organisme vocal.
>
> Segón: No se l'ha d'obligar a desxifrar uns signes que per ell no representen res, i la significació dels quals li ha d'ésser premeditadament donada a conèixer mitjançant representacions visuals ben clares i correctes.
>
> Tercer: No s'ha de pretendre que els infants coneguin el sons sense abans posar-los en condicions de reproduir-los fidelment amb la veu. Es a dir: cal preparar degudament llur organisme vocal, molt més flexible i obedient a certs exercicis i reactius del que hom generalment creu.
>
> Quart: No s'ha de donar sistemàticament a l'infant allò que li convé sigui el que li plagui: la qual cosa vol dir que el profesor no s'ha de limitar a mantenir la joia instintiva que és peculiar en els infants normalment constituïts, sinó que ha de desvetllar-los la joia intelligent, ço és, procurar-los la satisfacció que proporciona a l'individu la confiança en el propi esforç i la consciència i la responsabilitat dels propis actes.
>
> Cinquè: L'educació musical s'ha de propagar i s'ha de fer sense el concurs de mots conceptuosos i d'imatges vagues que res de concret no diuen ni resolen.
>
> Es, doncs, a base d'un respecte absolut als principis elementals esmentats que ha d'ésser iniciada, al nostre entendre, l'educació musical dels infants."[470]

Borguñó ofreció diferentes planes que distribuían la educación musical en distintos grados o fases a lo largo de todos sus escritos. En *La Música, el Cant i l'Escola* varía suscintamente lo aportado anteriormente. Establecía cuatro grados, uno preparatorio y tres más denominados elemental, medio y superior con dos secciones, teoría y práctica, en cada uno de ellos. El aspecto teórico y práctico se complementaban de tal forma que, a través de la práctica, se hallaban las soluciones a los problemas teóricos y viceversa. El grado elemental tenía como objetivo el practicar la altura y duración de los sonidos de la escala. En el grado medio se iniciaba con el conocimiento de los distintos signos musicales para llegar a interpretar canciones a dos voces. Se incluían en este nivel audiciones y pequeñas lecciones de historia de la música. En el último de los grados, superior, la dificultad era mayor al trabajar los compases compuestos, dictados, ejecución de ejercicios a varias voces, etc.

Si hasta entonces Borguñó no había mostrado de forma detallada la metodología con la que se debían impartir los contenidos en las clases de educación musical, en este capítulo incluyó varios apartados que indicaban la manera en la que era conveniente impartir dichos contenidos. Incorporó una breve explicación de cómo se habían de ejecutar ejercicios de entonación de sonidos y la distinción de sus diferentes alturas. Para la compresión del solfeo en su fase inicial, sugería la utilización de tres líneas en las que se debía escribir el nombre de cada nota para distinguir su altura. Una vez aprendidas las canciones con la lectura de las palabras (nombre de las notas) era más sencillo comenzar con el solfeo tradicional.

[470] *Ibídem*, pág. 135.

Queremos reseñar que en este capítulo podemos encontrar el referente que a partir de entonces constituirá su lema pedagógico. La expresión "cada lección una canción y cada canción una lección" resume la concepción que sostenía acerca de la educación musical.

Como aclaraba Borguñó en la introducción del libro, los capítulos IV y V estaban formados por un compendio de artículos. Salvo uno de ellos, "L'abús de la música", en el que incluyó la referencia del año publicado, el resto de ellos carece de indicación alguna que revele el lugar o año de su publicación.

El capítulo IV lo forman trece artículos donde manifiesta su opinión de múltiples aspectos pedagógicos: procedimientos, conceptos, sistemas, metodología, etc. El capítulo V, dedicado por completo a tratar el tema de la gimnasia rítmica y su aplicación en las escuelas primarias así como los juegos infantiles y la música, es una recapitulación de su pensamiento sobre esta práctica en las escuelas primarias. Para reafirmar su opinión expone la experiencia llevada a cabo en Sabadell por una profesora suiza que consideraba que gimnasia rítmica y música eran materias distintas:

> "Invitada la professora de gimnàstica rítmico-higiènico-estètica Elsy Longoni, de Zurich, a efectuar uns treballs experiementals -basats en l'escola alemanya Laban- amb els alumnes de l'ensenyament primari de l'Acadèmia Miralles de Sabadell, en la festa de clausura del curs 1932-33, celebrada en el Teatre Principal de mateixa ciutat, pronuncià un parlament del qual ens sembla oportú reproduir aquí els paràgrafs següents:
>
> […] Es necessària la Gimnàstica Rítmica per a formar el gust musical de l'infant? Evidentment, no. ¿Es, doncs, convenient la utilització de la gimnàstica com element complementari de l'educació musical? Sí i no. Tot depèn de la forma en què la gimnàstica i la rítmica siguin coordinades. L'indiscutible, però, és, que la gimnàstica ha d'ésser feta a l'escola dins l'horari destinat a la gimnàstica, i l'educació musical pròpiament dita, dins el temps especialmente destinat a música, completament independent l'una de l'altra."[471]

El capítuo VI se refiere exclusivamente a aspectos técnicos y fisiológicos de la educación vocal, como trabajar la voz, registro, clasificación, etc. Al margen de estas particularidades incluyó un capítulo destinado a subrayar la importancia del coro escolar.

El contexto profesional donde Borguñó desarrolló la casi totalidad de su obra fue clave en su preferencia por la educación vocal como base de su pedagogía musical escolar. La importancia, influencia y desarrollo de las masas corales en Cataluña durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, es fundamental para entender el pensamiento de Borguñó junto con su educación musical recibida en el Monasterio de Montserrat. Como instrumentista, sus conciertos y acompañamientos al piano llegaron a ser bien conocidos dentro del ambiente musical catalán, pero donde Borguñó desplegó su labor musical fue en la dirección de coros escolares o de diversas entidades.

Como consecuencia de todo esto, el método pedagógico de Manuel Borguñó tiene su máxima expresión en el coro escolar. El coro es entendido como medio para aprender las

[471] *Ibídem*, págs. 216-217.

distintas partes de las que consta la música y no como un fin dentro de la propia educación musical:

> "El chor escolar, dins l'educació musical, no ha d'ésser un objectiu, sinó, simplement, una conseqüència lògica. En realitat, des del moment que l'educació musical dels infants és feta col.lectivament, es pot dir que de bon antuvi ja queda automàticament constituït el chor. La importància d'aquest dependrà, naturalment, dels progressos obtinguts en l'educació de la veu, l'oïda i el ritme, considerant aquest en la seva més pura significació estètico-musical. Habituat l'infant, gradualment, a l'harmonia dels sons, en el moment oportú li serà relativament fàcil d'executar separadament, i dins el conjunt, la part que per la classificació de veu li pertoqui."[472]

La importancia de la formación de un coro escolar no viene determinada única y exclusivamente por el carácter educativo musical, sino también por la oportunidad de conocer otras realidades distintas a las del niño. De esta forma, el alumno tenía la posibilidad de ampliar conocimientos al margen del ámbito de la música:

> "Essent el chor el coronament de la llarga trajectòria seguida en l'escola, la col.laboració col.lectiva en una obra per la qual vindran excel.lentement preparats, no els serà solament útil per produir-se com a executants i posar-se en contacte directe amb la música, ans encara el companyonatge artístic estimularà més llur afany de completar l'educació musical, el proporcionarà l'avinentesa d'assistir col.lectivament als concerts i facilitarà considerablement l'organització de viatges d'expansió artística, eminentment instructius, contribuint a fomentar un intercanvi sumament favorable que, descobrint-los horizonts nous, els posarà en contacte amb les més nobles activitats desenvolupades en altres comarques i països, i els desvetllarà l'espirit de germanor i el noble sentiment d'hospitalitat, car els tendres artistes no s'haurien d'estatjar mai en hotels ni restaurants, sinó als propis estatges de llurs col.legues.
>
> De tot plegat podem clarament deduir que els chors escolars no haurien pas de basar-se en aquesta mena d'analfabetisme musical tradicional en els nostres chors i en una bona part dels nostres orfeons, ans al contrari, que amb llur organització, fonamentada en la intel.ligència, els petits haurien de donar un exemple feliç als grans, i modificar totalment del fonaments de la nostra cultura coral."[473]

Uno de los documentos a los que continuamente se hace referencia en este periodo es el cuestionario que desde el Consell de Cultura de la Generalitat se remitió a una serie de músicos para conocer su opinión acerca de la situación de la educación musical escolar. Dos eran las preguntas a las que se solicitaba su respuesta: ¿cómo concibe la enseñanza de las escuelas primarias de Cataluña? y ¿cómo organizaría y llevaría a la práctica su proyecto de enseñanza musical?

Entre la documentación personal de Borguñó hallamos la respuesta ofrecida por el maestro catalán. Este escrito de treinta y seis páginas mecanografiadas constituye, con ligeras modificaciones, el capítulo VII de *La Música, el Cant i l'Escola*. Dado que los escritos de

[472] *Ibídem*, pág. 268.
[473] *Ibídem*, pág. 277.

Borguñó de estos años giraron en torno a estas preocupaciones, la práctica totalidad de su contestación constituye una reiteración de conceptos que aparecen en capítulos anteriores.

Asimismo, incluyó un plan organizativo con los contenidos que se debían impartir en cada uno de los grados y periodos. La enumeración de estos contenidos constituye una lista sumamente amplia y en muchos casos, con un grado de dificultad muy elevado. Borguñó ofreció su organigrama sin especificar los cursos o las edades en las que se ha de impartir cada uno de los grados. Tal vez, su intención era la de dar libertad absoluta al maestro de educación musical no estableciendo unos objetivos para cada edad. De esta forma, su método podría ser utilizado siguiendo el ritmo de cada grupo al margen de su edad o nivel educativo.

El método se distribuía en cuatro grados y diez periodos. Cada uno de los grados estaba sub-dividido por una serie de periodos los cuales aumentaban de dificultad a medida que se avanzaba.

El grado preparatorio se dividia en tres periodos. El primer grado, elemental, constaba de dos periodos, el segundo grado, medio, comprendía dos peridos y el tercer grado, superior, se dividía en tres periodos. Uno de los términos que Borguñó utilizó es de "series" para ordenar los ejercicios de cada periodo, marchas armónicas, marchas rítmico vocales, marchas rítmicas, marchas a dos voces, etc.

En *La Música, el Cant i l'Escola*, Borguñó presentó sus ideas y pensamiento musical para las escuelas de forma más amplia y con una mayor categorización.

Con el paso del tiempo completó de forma práctica, mediante la inclusión de ejercicios, las explicaciones que se recogen en este su primer libro. La base de su sistema la podemos hallar en este escrito, aunque deberán pasar muchos años de esfuerzo, lucha y trabajo para que los proyectos iniciados en este tratado culminen.

2.3.5 *En defensa de la Música y los Músicos* (1934)

En 1934 publicó un opúsculo titulado *En defensa de la Música y de los Músicos*. Como hemos observado en *La Música, el Cant i l'Escola* la situación profesional de los músicos fue ampliamente comentada. Su interés radicaba en tratar de motivar y despertar el interés por la educación musical en este colectivo.

En apenas cuatro páginas elaboró una síntesis de los problemas más acuciantes que padecían los músicos de España. Para Borguñó, una de las principales razones de la precaria situación de los músicos se hallaba en el escaso reconocimiento social que recibían. Además de una serie de causas que afectaban directamente a los propios músicos, la carencia de una mínima cultura musical en la sociedad española se debía a la falta de una educación musical en las escuelas primarias y secundarias.

En la introducción realizaba un llamamiento a distintas organizaciones vinculadas con el mundo de la música con el fin de hacer llegar el descontento de la situación del músico y de la música al Ministerio de Instrucción Pública:

> "[...] no podemos por más tiempo contener nuestra pluma y nos permitimos dirigirnos a nuestros compañeros de todas las regiones españolas de la música, a los críticos de todos los periódicos de España, etc. con el propósito -no con la pretensión- de conseguir que de todos los ámbitos de la nación se levante un clamor que llegue al Ministerio de Instrucción Pública e induzca respetuosamente al legislador a colocar la música en el rango distinguido que en todo pueblo superior debe ocupar. Con nuestra actividad constante, entusiasta y serena evitemos la desagradable y pesimista impresión de que la cultura musical popular, en España, ha dado ya de sí todo lo que podía dar. No es esto cierto. En parecida o peor situación se hallarían las naciones más progresivas del mundo que hubiesen desatendido este aspecto preponderante."[474]

Este artículo se inicia mostrando la incongruencia de los derechos de autor en la que los músicos habían caído con la llegada del cine. Borguñó viene a explicar que el músico sólo obtiene beneficio económico de su actuación en la grabación de la película mientras que ésta se representa numerosas veces. Entre tanto, el músico sólo obtiene ganancia como si hubiera actuado una única vez. La decisión del Ayuntamiento de Sevilla de cobrar un impuesto en las entradas y taquillas para solucionar la crisis económica de los músicos fue muy valorada por Borguñó.

Esto conllevaba no solo un problema a los músicos ejecutantes, sino que influía en la totalidad del conjunto de músicos dedicados a los diversos ámbitos de la música. Borguñó se preguntaba una cuestión que todavía hoy nos debería hacer pensar acerca de la concordia entre los músicos para lograr cualquier tipo de fin:

> "¿Se efectuará entre los músicos la unión indispensable para llegar a obtener resultados satisfactorios que favorezcan a todos y a la música principalmente?
>
> La fórmula reparadora existe. Consiste en el estudio y propuesta de un amplio plan educativo de carácter general y popular, en la realización del cual sean utilizados los servicios de todos los músicos verdaderamente aptos para tan elevada y noble misión."[475]

La llamada a las autoridades es clara pero, es la falta de unión entre los músicos con el fin de crear una asociación fuerte que reivindique el papel fundamental que la música debía jugar en toda sociedad, uno de los puntos más enjuiciados de este estudio.

Borguñó revelaba la solución en el apartado titulado "La fórmula lógica". Adviertía que no era un problema social de lucha entre el capital y el trabajo, sino entre la cultura y la incultura. No pretendía que el público fuera el que tuviese que solucionar las carencias económicas de los músicos. La educación general de una nación estaba, según Borguñó, relacionada directamente con la música que escuchaba en sus emisoras o desarrollaba en su educación. Igualmente, el desarrollo musical de muchos países venía confirmado a través de su progreso en la cultura general.

Las ideas de Borguñó pretendían siempre estar por encima de la política, políticos y directrices gubernativas. La lucha que llevó a cabo durante toda su vida fue la de situar a la

[474] Borguñó, M. *En Defensa de la Música y de los Músicos*, Barcelona, 1934, pág. 1.
[475] *Ibídem*, pág. 2.

música, en general, y a la educación musical escolar, en particular, en el lugar adecuado que le correspondía dentro de la sociedad:

> "Evidentemente, no hay que hacer esfuerzo alguno de imaginación para cerciorarse de que el problema de nuestra cultura musical popular debe ir, en absoluto, vinculado al problema de carácter social que tienen planteado los músicos.
>
> [...] Por discreto que fuese un recargo general sobre el precio corriente de las entradas y localidades en todos los espectáculos y diversiones que utilicen la música sin proporcionar beneficio directo alguno a los músicos, produciría una recaudación lo suficientemente crecida para emprender una eficaz obra de cultura musical popular cuya vastitud y alcance resumimos en las tres cláusulas siguientes:
>
> 1ª Implantación de las Educación Musical en todas las Escuelas Nacionales Primarias y Secundarias de España.
>
> 2ª Creación inmediata de conjuntos instrumentales y corales selectos en los núcleos de población en los cuales existan profesionales verdaderamente aptos.
>
> 3ª Subvenciones a todas las instituciones instrumentales y corales actualmente existentes que tengan verdadera importancia artística, y protección oficial a todas las entidades públicas -emisoras de radio, asociaciones de música, etc- que en mayor escala divulguen la buena música y protejan y prodiguen las grandes ejecuciones públicas de conjunto."[476]

Entre la diversidad de temas que aparecen se encontraban sus ideas acerca de la escuela primaria, secundaria y los conjuntos instrumentales y corales. En estos apartados procuró indicar una serie de pautas que se deberían de seguir en estos tres ámbitos para el mejor desarrollo de la música y de la educación musical.

Aunque el interés por parte del autor es notorio, no parece que en el conjunto de España, ni a título oficial ni de forma individual, existiera la misma motivación por solucionar el problema de la educación musical y su inclusión en la educación reglada:

> "Referente a lo que en este aspecto educativo ha sido efectuado en el resto de España, solo podemos manifestar que con objeto de inquirir noticias -que nos fueron solicitadas por algunos miembros del Congreso Internacional de "La Musique a l'École" celebrado en París el año 1923- nos dirigimos entonces al Ministerio de Instrucción Pública, del cual recibimos una atenta comunicación en la que nada había que denotase la existencia en España de inquietud oficial alguna encaminada a incorporase al movimiento renovador inciado en otras naciones.
>
> Respecto a la iniciativa individual, han llegado a nosotros leves noticias que por su ambigüedad no nos permiten emitir juicio alguno. Sin embargo, merecen especial mención los esfuerzos realizados por nuestro compañero el maestro Rafael Benedito, profesor del Instituto-Escuela de Madrid, que hace años viene luchando tenzamente por la implantación de la educación musical en las escuelas. No debemos tampoco dejar de mencionar las actividades del maestro Juan Llongueras, profesor del Instituto Escuela de Barcelona, iniciador y propulsor en esta última ciudad de la Gimnástica Rítmica de Jacques Dalcroze y de las canciones con gestos."[477]

[476] *Ibídem*, pág. 2.
[477] *Ibídem*, pág. 4.

Para concluir, exhortaba a todos los músicos a organizarse mediante la creación de comités locales que procurasen crear un ambiente favorable para conseguir todos los derechos que los músicos reivindicaban. La comparación utilizada con respecto a otras profesiones, pone de manifiesto la exigua motivación de los propios músicos por defender sus intereses:

> "Los músicos de categoría y los otros que dentro la relatividad de los tiempos presentes tengan asegurada su subsistencia, modificando su actitud de cómoda pasividad ante el problema social y cultural planteado, deberían demostrar su espíritu de clase y sumarse al movimiento reivindicador tomando su dirección o aportando a el su talento y su influencia. Si ellos en estos momentos de grave responsabilidad renunciasen a ocupar en la cruzada el lugar que por su prestigio y situación privilegiada les corresponde, ¿cómo podría sorprendernos el olvido en que tienen a la música y a los músicos, los abogados, médicos, ingenieros, farmacéuticos, etc., que nos gobiernan y que con tanto tesón defienden sus prerrogativas profesionales?."[478]

En Defensa de la Música y los Músicos representó una llamada a todas las personas relacionadas con la música y, de manera en especial, a los músicos como parte fundamental en el desarrollo y reconocimiento de una profesión devaluada en España. En opinión del maestro catalán, gran parte de la culpa de la situación de la música se debía a los propios músicos, carentes, en la mayoría de los casos, de un interés que fuese más allá del económico.

Borguñó asumía que si un pueblo no considera la música como parte fundamental de su historia pasada y presente, su lucha a favor de una educación musical escolar era estéril.

2.3.6 "Elementos para la organización de la pedagogía musical Escolar" (1938)

En 1938 apareció la revista *Música*. Editada en Barcelona por el Consejo Central de la Música, dependiente de la Dirección General de Bellas Artes, tuvo una breve existencia al publicarse únicamente cuatro números. Las razones por las cuales se dejó de imprimir pudieron estar ligadas al devenir que la Guerra Civil produjo en el bando republicano. En abril de 1938 la zona republicana quedó dividia en dos. Cataluña quedó aislada y sin comunicación posible por vía terrestre con Madrid. Lamentablemente, el nacimiento de esta publicación se produjo en un contexto sumamente difícil para su continuidad. Aun así, en su corta existencia, firmaron en ella las figuras más destacadas del ámbito musical.

Aunque el artículo de Borguñó apareció en dos números diferentes, el título fue el mismo para ambos. Únicamente en el segundo se inscribe el subtítulo *Orientación y plan general*.

En la primera parte del escrito expuso el contexto y circunstancias en el que se había desarrollado la pedagogía musical escolar, el tipo de método más adecuado para la formación musical del niño, la supremacía de la voz sobre el resto como recurso metodológico y las posibles soluciones a los problemas que planteaba la educación musical escolar. La segunda

[478] *Ibídem*, pág. 4.

parte consistió en un completo plan organizativo donde enumeraba los contenidos a estudiar en cada uno de los periodos.

La retrospectiva que realiza sobre la educación musical nos ofrece una visión clara y definitiva de la situación en la que ésta se hallaba en relación a otras materias de la pedagogía escolar. Mientras que la pedagogía escolar y distintas metodologías ligadas a otras materias se encontraban en continuo debate y revisión, la educación musical escolar sólo interesaba a unos pocos debido al propio desinterés que en los profesionales de la música despertaba esta disciplina:

> "En lo que va de siglo han progresado extraordinariamente todas las actividades de la pedagogía escolar. Solamente la educación Musical ha sufrido los perjuicios de una inercia general que no pudo ser contrarrestada por los contados músicos que, en diversos países, han realizado grandes esfuerzos para racionalizar la enseñanza de la música sin que por desgracia hayan logrado situar la educación musical en el plano elevado que su importancia en el campo de la cultura requiere."[479]

Seguidamente, reparaba en la inutilidad que los distintos métodos de enseñanza musical habían aportado a la educación musical del niño. La causa de estos fracasos estribaba en el hecho de estar basados en facilitar la lectura del solfeo. Borguñó opinaba que con anterioridad al estudio del solfeo y sus diferentes signos, había que preparar al niño a través del ritmo, del oído y de la voz. Al igual que en escritos anteriores, Borguñó estableció un paralelismo con la metodología empleada en el aprendizaje de la lectura y escritura. Consideraba que en primer lugar había que dotar de significado a aquello que el niño estudiaba para que posteriormente fuera capaz de entender su representación teórica:

> "Es evidente que todos los creadores de nuevos sistemas de lectura musical cometieron un error inical, pues más que la sustitución del sistema universal por otros sistemas que sus autores juzgaron más simples, lo que debieran haber hecho era procurar facilitar el acceso a aquel difícil sistema como se facilita actualmente a los niños el acceso a la lectura y a la escritura familiarizándoles con la signifiación de las palabras.
>
> [...] lo más lógico y eficaz es, *que en los primeros períodos de la Educación Musical el niño sea debidamente familiarizado con los sonidos musicales y sus relaciones entre sí, sin recurrir al solfeo tradicional cuyas convenciones no interesan, de momento, absolutamente nada a los escolares*. Procediendo a una larga y lenta preparación del ritmo, de la voz y del oído antes de emprender el estudio del solfeo, el niño adquirirá sin preocupaciones de orden técnico los medios de expresión que encesita para producir y "sentir" la belleza artística."[480]

La diferencia que establece entre instrucción y educación, la confusión que para muchos autores generan ambas definiciones y la crítica que realiza a los "teorizantes" son las principales ideas que sobresalen en su artículo. Borguñó les acusaba de desconocer lo que ocurría en las aulas, de basar sus planteamientos prácticos en puntos de vista diferentes a la propia educación musical escolar y obviar las dificultades que surgían al impartir esta materia en las escuelas primarias. Como consecuencia de todo esto, los métodos creados por estos

[479] "Elementos para la organización de la pedagogía musical escolar", *Música,* Consejo Central de la Música, Dirección General de las Bellas Artes, Ministerio de Instrucción Pública, Barcelona, marzo, 1938, pág. 39.
[480] *Ibídem*, pág. 40.

"teorizantes" no distinguían la educación de la mera instrucción de contenidos al ser elaborados desde una especialidad diferente a la pedagogía musical escolar:

> "Desgraciadamente en la pedagogía musical escolar veo yo una distancia excesiva, infranqueable, entre lo que generalmente propugnan los "teorizantes" y lo que realmente en la escuela pueden efectuar los "realizadores". Seáme permitido mencionar que los pedagogos, los psicólogos, los filósofos e incluso los músicos especializados en otra rama del arte musical, juzgan generalmente el problema a través de su especialidad y en sus cálculos acostumbran a prescindir de factores orgánicos verdaderamente vitales. Citaré solamente algunos: *el tiempo limitado disponible en relación con las posibilidades de una acción pedagógica eficaz; el carácter ineludiblemente colectivo de la clase de Educación Musical y, por consiguiente, el aprovechamiento de las muchas ventajas y la superación de los no pocos defectos de la clase colectiva; los procedimientos más convenientes para obtener una concentración colectiva constante y efectiva; la aplicación oportuna que debe darse a cada una de las tres principales formas de la actividad,* etc.
>
> Por lo tanto, con persistente frecuencia casi todos los valores de detalle y de conjunto que diferencian la Educación de la Instrucción son muy superficialmente tratados por los teóricos simpatizantes de la Educación Musical, los cuales difícilmente desde su especialidad pueden apreciar las verdaderas posibilidades de esta importantísima modalidad educativa que debiera constituir la piedra fundamental del edificio de nuestra cultura musical popular."[481]

En el apartado relacionado con el sistema a emplear aparece un concepto que a partir de entonces sería vital en su planteamiento pedagógico. Es el llamado "método activo directo". Consistía en la asociación de los sonidos con una serie de imágenes visuales o movimientos de la mano para facilitar de forma natural la comprensión del niño:

> "El método activo directo es denominado así porque relaciona directamente el oído con los sonidos efectuados por la voz sin más convenciones escritas que las imágenes representativas del sonido, pues sabido es que las analogías visuales ejercen una poderosa influencia mental sobre la voz y el oído y que con ellas se obtiene fácilmente una concentración colectiva muy sostenida a la par que atractiva y altamente eficiente, toda vez que los alumnos familiarínzanse rápidamente con los sonidos musicales, sobre todo, cuando éstos se dan asociados al nombre que a cada uno corresponde.
>
> Por lo tanto, cuando por su analogía las imágenes visuales son verdaderamente representativas de la idea musical favorecen considerablemente la eclosión de la naturaleza musical del niño, facilítanle la comprensión de los pequeños problemas que toda iniciación artística contiene y, dando una idea exacta de los movimientos sonoros y rítmicos que del niño se solicitan, se produce de una manera natural la educación del subconsciente en cada una de las múltiples actividades que contiene una ejecución vocal artística."[482]

Las causas por las que hasta entonces no había aparecido esta idea no son aclaradas por el maestro catalán. Desde nuestro punto de vista, estimamos que la visita a los congresos celebrados en París en junio de 1937 supuso un mayor conocimiento del contexto de la educación musical en Francia. La posibilidad de conocer a otros pedagogos y profundizar en su relación personal y profesional con Chevais, favoreció el conocimiento de Borguñó de este recurso metodológico.

[481] *Ibídem*, págs. 40-41.
[482] *Ibídem*, pág. 41.

Borguñó anteponía siempre la práctica a la teoría. A partir de esta premisa, elaboró un sistema de enseñanza musical tomando como punto de partida la voz como elemento primigenio y fundamental para el desarrollo musical del niño en las escuelas primarias:

> "La técnica musical propiamente dicha -base esencial de la instrucción que generalmente reciben los alumnos en los centros especializados en la enseñanza de la Música- tiene en la Escuela Primaria un interés secundario. Lo importante en la pedagogía musical escolar es que la educación del sentimiento vaya seguida y unida a una formación técnica, muy elemental, pero lo más perfecta posible, en la que la teoría sea circunscrita en absouto, a las necesidades de la práctica.
>
> Desconocen totalmente el problema los que se apoyan en la deficiencia vocal de muchos alumnos para sostener que en la Escuela Primaria la voz no debe ser el principal agente transmisor de las percepciones auditivas, pues ha sido repetidamente demostrado que todos los niños normalemente constituidos pueden cantar si a su debido tiempo el órgano vocal les es debidamente conducido. En este caso las excepciones son tan limitadas que en manera alguna pueden constituir motivo de oposición a la tesis, según la cual la forma más racional de proceder a la iniciación musical del niño en la Escuela Primaria, es el canto."[483]

Para Borguñó, era necesario seguir un modelo inductivo a la hora de establecer un método musical para escolares. Es decir, partir del propio niño y su práctica. De esta forma, se podían establecer generalidades sin tener que implantar planes a los que el niño se debía ajustar. El ataque que lanza contra aquellas personas que se dedican a "inventar" sin haber visitado una escuela desde que ellos abandonaron la edad escolar es, a nuestro juicio, uno de los puntos más interesantes de este artículo. Borguñó criticó de forma muy abierta a todas aquellas personas que, sin tener contacto directo con la realidad escolar, deseaban sentar las bases de cómo debía ser la educación musical escolar. Por otro lado, su diatriba se dirigió contra aquellos músicos que habiendo adquirido notoriedad en otras disciplinas de la música creían encontrar en la educación musical escolar cierta seguridad económica:

> "[...] los "teorizantes" debieran con alguna frecuencia sentir la necesidad de descender al terreno de la investigación práctica, aunque sólo fuera como meros espectadores, pues, por desgracia, muy pocas veces se da el caso de que sean los "realizadores" los que determinen la orientación pedagógica a seguir.
>
> Es evidente que el problema no lo resolverán nunca los "teorizantes", ni tampoco -por lo menos durante largo tiempo- los profesores de música que, habiendo adquirido notoriedad en otra especialidad del arte de los sonidos, hayan hallado en la Educación Musical un refugio fácil."[484]

En la segunda parte de este artículo se hallaba la orientación y el plan general para una correcta educación musical en la escuela primaria.

El principal objetivo que perseguía este plan era el de formar la sensibilidad musical de los escolares. Borguñó propone tres formas de actividad: movimientos y desplazamientos del cuerpo, el niño como individuo transmisor vocal y como agente receptor. Para desarrollar estos ámbitos, empleaba la voz, la tonalidad y el ritmo durante tres grandes periodos o etapas que

[483] *Ibídem*, pág. 42.
[484] *Ibídem*, pág. 43.

abarcaban la vida escolar del niño. El cambio notable que observamos se halla en la denominación que a partir de este momento otorgó a los tres periodos: gestación, preparación y realización.

En el primer periodo, también llamado de *gestación*, comprendía la etapa de la escuela maternal o parvulario. Se debía trabajar los desplazamientos y la actitud del niño como beneficiario de la educación musical. En este apartado apenas hay cambios perceptibles con respecto a planes de estudio anteriormente presentados.

El segundo periodo, llamado de *preparación*, se dividía en dos fases. Englobaría hasta la primera mitad de la educación escolar del niño y se educaría la voz, el ritmo y el oído de forma básica. La inclusión de ejercicios relacionados con la solmisación, memorización, apoyo mental o reconstitución mental de de melodías constituyen una novedad dentro de los ejercicios que hasta este momento venía incluyendo Borguñó en su método.

El último periodo, denominado de *realización*, incluía la segunda mitad del tiempo que el niño permanecía en la escuela. Se había de procurar que el alumno adquiriera nociones de solfeo y lectura de diversos signos relativos a la altura, matiz, duración y fraseo mediante ejercicios que, al igual que el periodo precedente, no aparecían en sus escritos previos como era el caso de los trabajos de audición interna de sonidos. En esta etapa, incorporaba una recomendación a los profesores para que el tiempo destinado a la audición musical se ampliase de forma progresiva.

De los tres periodos en los que dividió su plan organizativo, el de preparación y el de realización eran los más importantes para Borguñó. La idea presentada al inicio del artículo donde remarcaba que el niño conociese los sonidos con anterioridad a familiarizarse con su representación gráfica, es de nuevo incluida en esta sección. Esta parte de la formación, periodo de preparación, establecía las bases para la adquisición del solfeo en la etapa posterior:

> "La Segunda Etapa *es especialmente dedicada a familiarizar inteligentemente al niño con los sonidos musicales los cuales deben se percibidos y conocidos por él, antes de emprender la lectura de los signos convencionales del solfeo, por la misma razón que el buen pedagogo familiariza al niño en el significado de las palabras antes de hacerle practicar su lectura y escritura*."[485]

En el periodo de realización divide los ejercicios en base a la educación de la voz, oído y ritmo. Es en este momento cuando incluye la práctica totalidad de los elementos que intervienen en el lenguaje musical:

> "El alumno entra en este tercero y último periodo de la Educación Musical en la Escuela Primaria Graduada, ya familiarizado con los sonidos. Es el momento oportuno para emprender la práctica consciente del solfeo o sea, la lectura de los signos musicales en su múltiple significación de altura, duración, matiz y fraseo. Se habrá llegado a esta

[485] *Ibídem*, pág. 35.

simultaneidad de actividades después de haber sido cada una de ellas efectuada separadamente en el periodo anterior."[486]

En el apartado titulado "Consideraciones complementarias" precisó una solución ante los dos problemas principales que tenía la educación musical. Por un lado, la escasez del tiempo que esta asignatura disfrutaba entre las materias que se impartían en las escuelas y, por otro, la dificultad que muchos sistemas ofrecían para explicar los diferentes conceptos musicales:

> "Los factores que convierten la Educación Musical en un problema difícil son: primero, la limitación del tiempo disponible para efectuarla y, segundo, la tendencia general a complicar conceptuosamente lo que únicamente puede ser comprendido y resuelto por temperamentos sinceramente, expontáneamente inclinados hacia las soluciones simples y constructivas. En consecuencia: *En la organización de la Educación Musical toda idea que no sea fundamentada en la experimentación y calculada su realización a base del tiempo disponible para efectuarla, resultará estéril*."[487]

Una de las aclaraciones más importantes que realizó Borguñó venía determinada por la dificultad de encajar los periodos en los que dividía su sistema con los diferentes cursos escolares. La conclusión a la que llegó, tras muchos años de experiencia, fue que no se podía adecuar los periodos musicales de su método con los niveles escolares. Reconoció, finalmente, que la división de los tres periodos era subjetiva y totalmente flexible:

> "Habiendo intentado durante largos años hallar una fórmula de cordinación entre los múltiples grados establecidos en la Escuela Primaria y los correspondientes a la Educación Musical, hemos llegado a la conclusión de que pedagógicamente el proceso musical no puede ni debe supeditarse a las normas de graduación estableciadas en las demás actividades escolares. La división tradicional por grados, elemental, medio y superior, en nuestra especialidad, resulta completamente falsa y artificial. Es por este motivo que sin pretender establecer en nuestro plan límite definitivo alguno, hemos adoptado el tipo de división o distribución que nos ha parecido más lógico y eficaz."[488]

Tras elogiar la importancia de la coral escolar como medio para transmitir la belleza de las obras musicales, estableció las conclusiones finales de este artículo. En apenas unas líneas transmite la metodología sobre la que se basa su método. La voz como elemento fundamental para trabajar el ritmo y el oído, la utilización de procedimientos como la fonomimia, dactilorritmia y solmisación constituyen principales los cimientos sobre los que Borguñó estableció todo su ideario pedagógico:

> "Y, para terminar, permítasenos mencionar la estrecha vincualción que en nuestro método hay establecida entre los tres factores esenciales de la Educación Musical: *el ritmo, la voz y el oído*. Siendo la voz el instrumento natural del cual se sirve el alumno para la formación progresiva de su oído musical, en los ejercicios de emisión, de articulación, de matiz y de fraseo utilizamos imágenes visuales que facilitan la debida ejecución y percepción del ritmo, y, así mismo, nos es relativamente fácil obtener un refuerzo considerable en la

[486] *Ibídem*, pág. 35.
[487] *Ibídem*, pág. 37.
[488] *Ibídem*

formación y robustecimiento de la voz mediante ejercicios de ritmo efectuados a base de simples fórmulas rítmico vocales."[489]

El artículo "Elementos para la organización de la pedagogía musical escolar" constituye uno de los que mejor reflejan los objetivos que Borguñó perseguía en su lucha por una educación musical escolar. Exopone, de forma clara y detallada, todas las ideas sobre las que se sustentaban sus planteamientos sin caer en analizar conceptos que, aun estando relacionados con la educación escolar, tenían un valor secundario. En este artículo, Borguñó se centró, única y exclusivamente, en pormenorizar su método de forma téorica y práctica. Consciente de los problemas que le acarreó su crítica a la gimnasia rítmica y su enfrentamiento con Llongueres, apenas se extiende en ofrecer su opinión sobre esta práctica. Por primera vez, podemos pensar que Borguñó estaba más centrado en defender su propio sistema que en reprochar abiertamente este recurso.

2.4 Últimos años en Barcelona (1940-1941): su colaboración con la revista *Ritmo*

Tras la finalización de la contienda civil, Borguñó escribe en 1940 y 1941 en la revista *Ritmo*. Dirigida por Nemesio Otaño, constituye una de las publicaciones periódicas más importante dentro del ámbito musical. No podemos asegurar que la relación entre el Padre Otaño y Borguñó fuera muy estrecha pero, como veremos, la opinión que el jesuita tenía del trabajo del maestro catalán era muy positiva.

Según nos relató Montserrat Borguñó, el Padre Otaño deseaba que Borguñó se trasladase a Madrid pero, la necesidad de buscar un lugar con un clima adecuado para su salud determinó su elección por Santa Cruz de Tenerife.

Sin llegar a provocar la polémica que mantuvo con el maestro Llongueres en 1932, estos artículos muestran la discordia y el interés por erigirse como máximo representante de la educación musical escolar. De nuevo, la defensa y la reprobación de la utilización de la gimnasia rítmica en las clases de educación musical en las escuelas se encuentra presente en esta disputa.

Por un lado Gaspar de Arabaolaza y José Salvador Martí, sobre todo éste último, respaldan el uso de las canciones con movimiento. Por otro, Manuel Borguñó firme defensor de una educación musical basada en la voz como elemento fundamental. En su opinión, la gimnasia rítmica de Dalcroze sólo tenía lugar en el periodo previo a la educación primaria.

Ante el cambio político existente y la renovación educativa acorde a los nuevos postulados, Martí y Borguñó tratan de impulsar la inclusión de la música en las escuelas primarias al mismo tiempo que muestran su deseo de liderar su proceso.

[489] *Ibídem*, págs. 38-39.

Borguñó, mucho más experimentado en la materia y con unas ideas pedagógicas propias y mucho más asentadas que las de Martí, expone sus ideas en estos dos artículos de manera mucho más clara y estructurada.

2.4.1 "La pedagogía musical escolar"

Dividido en tres partes, Borguñó inicia su artículo con un análisis de la situación de la educación musical escolar en España así como una retrospectiva histórica de esta disciplina donde repasa los principales pedagogos musicales y sus sistemas. Tanto en este artículo como en el que publicó al año siguiente, aparecen la mayor parte de sus principales ideas pedagógicas.

En la parte referida a España el lenguaje que utiliza es muy cuidado y en ningún momento culpa a las autoridades de su no inclusión en las escuelas. Achaca a la falta de interés de los profesionales de la música la escasa atención prestada a esta materia:

> "No cabe duda alguna, que en estos momentos solemnes de transición, una sana revisión de los esfuerzos que se han realizado en España encaminadas a difundir la educación musical daría resultados altamente fecundos, pues con las ideas expuestas y los experimentos efectuados por los contados profesionales que en nuestro país "verdaderamente" se han especializado en el estudio de esta importante modalidad pedagógica, podría establecerse un punto de partida sumamente favorable para el examen de un problema cuya solución tanto habría de contribuir al progreso de la Cultura nacional.
>
> En realidad, la educación musical no es una modalidad nueva. Es tan antigua como el rutinarismo, que en algunos países borró de ella incluso el nombre. En otros, su existencia nominal en la Escuela puede contarse por siglos; pero ha sido en los últimos treinta años cuando surgió de las tinieblas del pasado para abrirse paso en la disciplina escolar. Lo mismo ocurrió en las otras ramas de la Pedagogía; mas su enorme retraso con respecto a ellas es debido a que de todos los problemas planteados en la Escuela en estos últimos tiempos, el de la Música fue, tal vez, el más "perezosamente" tratado, o sea el que menos interesó a la clase profesional, a la cual correspondía impulsarlo."[490]

Previo a la continuación de su artículo en el siguiente número de *Ritmo* le precede un artículo de Nemesio Otaño titulado "Necesidad de formar y propagar en España una literatura pedagógica musical". Otaño critica de forma abierta la escasez de obras relacionadas con la enseñanza de la música y aboga por la necesidad de incorporar nuevos sistemas y revisar aquellos que llevan décadas como únicos referentes de la educación musical.

La intención del Padre Otaño pudo ser la de provocar un debate metodológico al criticar la escasez en España de obras de carácter pedagógico musical. Su reproche alcanzaba todos los niveles de enseñanza y, aunque las causas de esta inexistencia podían ser múltiples, invitaba a revisar los tratados que hasta el momento se utilizaban.

[490] Borguñó, M. "La pedagogía musical escolar", *Ritmo*, núm. 137, Madrid, agosto, 1940, pág. 6.

A pesar de que este artículo surge de una charla semanal que ofrecía Radio Nacional no podemos negar que afianzaba la postura de Borguñó sobre la necesidad de un método nuevo para la educación musical escolar:

> "Por una multitud de causas, que, en suma, se reducen a la precaria situación económica de los músicos; a las dificultades para conseguir y entender obras escritas en lenguas extranjeras; a la falta de iniciativa de los editores, que desconocen este problema y lo juzgan dudoso o nulo como negocio; a la desorganización de la enseñanza musical oficial; a los intereses creados en torno a la tratadística pedagógica existente, cuyo rutinarismo y deficiencias no se discuten o por incompetencia, o por imposibilidad, o por pereza, o por apego a las costumbres adquiridas, o por miedo a la singularidad y a la crítica, es lo cierto que en España existe una pobreza material pedagógico musical rayana en la miseria, no digo en la tratadística superior y especialista, mas también en la elemental, necesaria e indispensable para todos los usos. Un método de solfeo de Eslava, por donde han estudiado dos generaciones, será todo lo bueno que se quiera fundamentalmente, como lo es el viejo Nebrija para el latían; pero los métodos también envejecen"[491]

En la segunda parte de su artículo, Borguño diferencia entre aquellos que ofrecían propuestas de carácter teórico y práctico. Utiliza dos términos claramente diferenciados "teorizantes" frente a "realizadores". Criticaba de forma encubierta el Método de Dalcroze y a aquellos profesores que tras grandes palabras elocuentes escondían su incapacidad:

> "Desgraciadamente, en los últimos tiempos el afán de superación pedagógica de los "elegidos" ha sido desbordado por la superficial y pintoresca originalidad de ciertos sistemas cuya adaptación a la realidad escolar sólo es posible renunciando de antemano a todo progreso musical positivo. Según unos, la educación musical de los niños debe ser efectuada, en gran parte, con prácticas que exigen movimientos y desplazamientos del cuerpo. Otros se consideran suficientemente preparados para el ejercicio de este apartado pedagógico por el solo hecho de tocar con más o menos pulcritud el piano y poder, con ayuda del mismo, enseñar unos cantos a los niños. Abundan, además, lo profesores que, dotados de un verbo fácil, pretenden conseguir con bellas palabras lo que solamente es posible obtener con bellas percepciones sonoras."[492]

La solución se encontraba en seleccionar de forma adecuada al personal encargado de impartir dicha disciplina y formar a otros educadores mediante un proceso oportuno:

> "[…] Por su parte, el legislador puede, cuando lo crea oportuno, decretar la implantación de la educación musical en las escuelas de España; pero lo que, naturalmente, no se halla a su alcance es formar impremeditadamente el personal educador debidamente capacitado para efectuarla. Por lo tanto, lo lógico sería que dicho personal fuera debidamente seleccionado, sometiéndole previamente a un proceso verdaderamente eficaz, en el cual, sin ocasionar al mismo molestia inútil

[491] Otaño, N. "Necesidad de formar y propagar en España una literatura pedagógica musical", *Ritmo*, núm. 138, septiembre, 1940, pág. 7.
[492] Borguñó, M. "La pedagogía musical escolar", *Ritmo*, núm. 138, Madrid, septiembre, 1940, pág. 9.

alguna, fuesen principalmente estimuladas sus facultades de adaptación a la metodología musical escolar activa."[493]

Borguñó, en el segundo de los apartados de este artículo, presenta la ventajas que supone el llamado "método activo directo". Aporta su experiencia personal y sus investigaciones para justificar la idoneidad de su sistema para aplicarlo en las clases de educación musical en las escuelas. Como eje sobre el que giraba su metodología situaba la necesidad de utilizar imágenes gráficas o gestos que relacionaran el sonido de una nota con un movimiento de la mano:

"Con el más noble deseo de hallar todos los puntos posibles de convergencia entre la teoría y la práctica, me he consagrado durante largos años a la ardua empresa de estudiar concienzudamente las cualidades de los diferentes método en relación con las posibilidades que ofrece la realidad escolar, y he deducido que el método activo directo aventaja considerablemente a todos los demás métodos y procedimientos, debido a la íntima conexión que establece entre el oído, la voz y las analogías visuales de los movimientos sonoros. Afortunadamente, el resultado de mis investigaciones (expuesto en diversas ocasiones en España y en el extranjero) ha coincidido con el criterio sustentado por la inmensa mayoría de los pedagogos de todos los países que han estudiado y experimentado el problema. Todos ellos han hallado en la imagen visual gráfica o gesticulada la forma más simple y lógica de preparar al niño un acceso eficaz al estudio del solfeo, cuyas dificultades -justo es reconocerlo- son a menudo superadas en la clase individual, pero no en la clase colectiva, en la cual es difícil obtener de los niños la concentración necesaria susceptible de evitar la rutina dominante en esta asignatura.

[…] El método activo directo es denominado así porque relaciona directamente el oído con los sonidos efectuados por la voz, sin más convenciones escritas que las imágenes representativas del sonido, pues sabido es que las analogías visuales ejercen una poderosa influencia mental sobre la voz y el oído, y que con ellas se obtiene fácilmente una concentración colectiva muy sostenida, a la par que atractiva y eficiente, toda vez que los alumnos se familiarizan rápidamente con los sonidos musicales, sobre todo cuando éstos se dan asociados al nombre que a cada uno corresponde.

[…] En suma, estas analogías, gráficas o gesticuladas, favorecen extraordinariamente la distribución del aire almacenado en los pulmones, como asimismo la emisión de la voz y la formación de la consciencia tonal y rítmica, permitiendo la realización de toda suerte de atrayentes ejercicios encaminados a educar el gusto musical"[494]

El maestro catalán en la última parte de su artículo defiende la voz como el elemento fundamental sobre el que se ha de desarrollar la educación musical escolar. No obstante, se refiere al ritmo como principio básico y la necesidad de una formación del oído adecuada para conseguir que los alumnos sean capaces de valorar la buena música:

"No yerran los que afirman que en la actividad musical escolar lo esencial, en principio, es la educación de la voz, que es la forma más natural que existe para reproducir los sonidos, como asimismo constituye el elemento más útil y eficaz para

[493] *Ibídem*, pág. 9.
[494] *Ibídem*, pág. 10.

> proceder a la formación del oído, que es el que los percibe y distingue; educación que debe ser precedida y completada con la del ritmo -principio básico de todas las actividades- y por la adquisición progresiva de una capacidad auditiva que permita a los alumnos "sentir" y apreciar debidamente la buena música."[495]

Para concluir, vuelve a denunciar la necesidad de que han de ser los "realizadores" los que resuelvan el problema de la educación musical escolar en España. Lamenta que en la mayoría de las veces son los teóricos de la educación los que establecen las directrices y solicita, de nuevo, que aquellos que han dedicado su obra a la educación musical escolar fuesen examinados para poder determinar quienes eran los idóneos para establecer pautas metodológicas:

> "Por todo lo cual los "teorizantes" debieran experimentar la necesidad de descender al terreno de la investigación práctica, aunque sólo fuera como espectadores, pues, por desgracia, ocurre paradójicamente que muy pocas veces son los "realizadores" los que determinan o imponen la orientación pedagógica a seguir.
>
> Sin embargo, es evidente que el problema no será jamás resuelto por los "teorizantes", ni tampoco -por lo menos durante largo tiempo- por los profesores de Música que, habiendo obtenido notoriedad en otra especialidad del arte de los sonidos, hayan hallado en la educación musical un refugio fácil.
>
> Se argüirá que son contados los músicos que han dedicado una larga vida profesional al estudio y práctica de esta especialización. No obstante, lo natural y justo sería que fuera examinado imparcialmente todo lo que pueda haber de eficiente y constructivo en las experiencias de nuestros coterráneos, para –si lo valiera- cimentar en ellas la organización de nuestra pedagogía escolar."[496]

Tras el artículo de Borguñó, José Salvador Martí escribe otro relacionado con la pedagogía escolar en el que defiende la inclusión de la enseñanza de la música en las escuelas primarias. Para justificar su idea utiliza postulados de la Escuela Activa. El niño ha de aprender jugando y al mismo tiempo que juega debe aprender. La gimnasia rítmica y las canciones danzadas cumplían con este requisito fundamental. La utilización de ritmos y danzas españolas reafirmaban la exaltación patriótica que la educación franquista procuraba:

> "Ha llegado el momento de proceder a la demolición de cuanto, por arcaico y rutinario, se oponía al verdadero progreso y cultura nacional, de estructurar nuevos sistemas que sincronicen esa cultura con las necesidades a la hora actual.
>
> […] El niño debe aprender la música en la escuela primaria, y aprenderla según el antiguo aforismo: "aprender jugando y jugar aprendiendo". Nos servirán admirablemente para ello las canciones infantiles y cantinelas adaptadas a sus juegos, así como también la gimnasia rítmica, que habitúa al cerebro a obtener una pronta obediencia en los músculos por medio de ejercicios rítmicos y evoluciones que respondan a un ritmo musical; acoplando más tarde a ello canciones y todo lo que constituya una diversión, un juego.

[495] Borguñó, M. "La pedagogía musical escolar", *Ritmo*, núm. 139, Madrid, octubre, 1940, pág. 5.
[496] *Ibídem*, pág. 6.

> […] Son dos nuevas enseñanzas que también deberán instaurarse en nuestros centros docentes musicales, hasta llegar la recuperación total de nuestras costumbres, nuestros ritmos, nuestras danzas.
>
> La "gimnasia rítmica" desenvuelve el sentido de la duración, no por la producción de los sonidos o por la simple audición de ellos, sino por el esfuerzo muscular de nuestro organismo, para que la coordinación de los movimientos sea perfecta. Es un solfeo de todo el cuerpo.
>
> La danza desenvuelve dulcemente las energías musculares, haciendo a la vez adquirir el hábito y el sentido del ritmo musical. Debe practicarla en sus juegos el niño, en danzas infantiles, ruedas, y muy especialmente en la "canción danzada"." [497]

En contraposición a las ideas de Borguñó que fundamentaban la educación musical del niño a través de la voz, Martí aboga por su utilización siempre y cuando se ajuste a sus juegos y constituya una diversión:

> "El canto debe ser practicado en la escuela como medio de educar el oído y la voz, pero quitando a la canción todo aquello que tenga carácter de escolar y acoplándola más bien a los juegos del niño y a todo lo que pueda constituir en él una diversión, un recreo."[498]

Tras la publicación de la primera parte del artículo de José Salvador Martí, Gaspar de Arabaolaza escribe "Educación musical en la escuela". El compositor guipuzcoano, maestro de capilla y profesor de Música de Escuela Normal, refrendaba con su opinión las ideas que Martí había expuesto en el número anterior de la revista.

Además de apoyar la idea de "aprender jugando y jugar aprendiendo" resaltaba la necesidad de establecer como base de la educación musical del niño la canción, la danza y el folklore. Igualmente, confiaba el conocimiento de los signos musicales a la realización de ejercicios de caligrafía musical y dictado:

> "He leído en RITMO, y con gran complaciencia, el artículo, de D. José Salvador Martí, *La educación musical española nacional-sindicalista. (Esbozo de una obra en preparación.)* Está encaminada a la enseñanza de esta disciplina en la escuela primaria. "Aprender jugando y jugar aprendiendo", como él nos dice, poniendo, para llenar este servicio canciones infantiles y gimnasia rítmica. Añade el articulista que en la canción, en la danza y en el folklore, "que fraguó la sabiduría del pueblo", debe descansar toda educación musical, a fin de conservar su personalidad. Y como procedimiento para aprender a leer, escribir y conocer rápidamente los valores positivos y emotivos de toda la enseñanza del solfeo, recomienda la caligrafía musical y la práctica del *dictado*."[499]

A pesar de que Arabaolaza propugnaba el uso de la gimnasia rítmica en la clases, la metodología que sugería emplear era del todo tradicional. Abogaba porque los niños

[497] Martí, J. S. "La educación musical española nacional-sindicalista. (Esbozo de una obra en preparación)" *Ritmo*, núm. 140, noviembre, 1940, pág. 9.
[498] *Ibídem*, pág. 9.
[499] Arabaolaza, G. de. "Educación musical en la escuela", *Ritmo*, núm. 142, enero, 1941, pág. 6.

Universidad de Salamanca

conociesen en las primeras lecciones los signos del lenguaje musical y, tras ofrecerles un tema, lo escribiesen para cantarlo todos juntos:

> "También la *gráfica musical* tiene para mi una importancia excepcional en la escuela. A los alumnos se les habituará a la escritura notacional de la música, de tal forma que ellos escriban cada uno sus lecciones de la música ¿Cómo lograrlo? Sencillamente. Una vez conocidos, mediante el estudio de las primeras lecciones, la notación, figuras, signos, etc., déseles un tema o lección teórica que contenga cuanto los alumnos mismos han de escribir seguidamente en una página pautada, y que luego la utilizarán para cantar en conjunto."[500]

Otro de los procedimientos que sugería utilizar era el de transcribir en una hoja pautada los compases que el profesor interpretaba:

> "De aquí nacen después los diálogos didáctico-gráficos entre el profesor y los alumnos, verdaderos dictados musicales, que nos llevan a la renovación y repaso continuo de todos los conocimientos teóricos. El profesor canta y mide a la vista de los alumnos un compás con diversas figuras, combinadas con puntillos, silencios, etc., y los alumnos van escribiendo en gráfica musical. Ejercicios muy provechos que insensiblemente y sin fatiga les lleva y conduce a consumar felizmente la obra."[501]

La continuación del artículo de Martí supone una reafirmación de la importancia de la gimnasia rítmica y la conveniencia de establecer un método adecuado para las edades que comprendía la etapa escolar. Considera que, hasta el momento, los métodos utilizados en la escuela primaria no se diferenciaban de los utilizados en los conservatorios y estima imprescindible la creación de método sencillo y práctico tanto para el niño como el profesor:

> "Todos los niños españoles, absolutamente todos, deben practicar la gimnasia rítmico-respiratoria, la rítmica, y además deberían saber cantar y saber expresar las diversas actitudes del alma por medio de movimientos y gestos corporales, lo que los griegos llamaban *orquéstica*, y servía en su educación como complemento natural de la *gimnástica*.
>
> […] Una de las dificultades con que se ha tropezado en la escuela primaria para poder abordar la enseñanza de todo ello ha sido la carencia de un método adecuado.
>
> Los mismos libros, los mismos textos, los mismos procedimientos han servido tanto para la enseñanza profesional como para la escolar, lo cual dificultaba la divulgación del arte y desvirtuaba, mejor dicho, imposibilitaba el cultivo de las disposiciones naturales del pueblos.
>
> Esta equivocada dirección que se ha dado a la enseñanza de la música en la escuela primaria debe rectificarse adoptando un método asequible al niño, fácil, sobre todo agradable, sencillo y práctico, que esté al alcance de todos lo maestros nacionales, aun los menos versado en la música, para que pueda ser aplicado con facilidad y eficacia."[502]

[500] *Ibídem*, pág. 6.
[501] *Ibídem*, pág. 7.
[502] Martí, J. S. "La educación musical española nacional-sindicalista. (Esbozo de una obra en preparación)" *Ritmo*, núm. 143, febrero-marzo, 1941, pág. 4.

Martí, en la última parte de su artículo, aporta una serie de ideas a tomar en cuenta. Considera que se debería crear una escuela de carácter central que ratificara los estudios musicales que poseían todos los que se dedicaban a esta rama de la enseñanza:

> "La enseñanza, tanto objetiva como subjetiva, que cree y modele una cultura musical y desenvuelva la espiritualidad, debe depender única y exclusivamente de una escuela central, que nosotros denominaríamos Escuela Nacional Sindicalista (Escuela de Cantores, Colegio de Músicos), en donde deberían revalidar sus estudios todos aquellos que a la música se dedicasen, y sin cuyo requisito les estaría vetado ejercer la profesión."[503]

Igualmente, respalda la institución de una serie de cursos de audiciones y conciertos adecuados para niños en edad escolar. De esta forma se ampliaba su cultura musical y se favorecía el gusto por la música:

> "No hemos de encarecer la importancia que tendría en la escuela primaria, además de los estudios y prácticas del solfeo y del canto escolar, la implantación de un curso cíclico de audiciones, conferencias y conciertos vocales e instrumentales con música de fácil comprensión, adecuada y escrita expresamente para las tiernas inteligencias, con misión educadora y cultural…"[504]

Finalmente, como conclusión, defiende una formación específica para los maestros de educación musical de las escuelas primarias. Subraya que los pocos maestros que enseñaban música en sus clases se limitaban a entonar canciones populares sin tener conciencia de la importancia de esta rama de la educación y su influencia en otras materias:

> "Se trata, pues, de crear un cuerpo pedagógico-musical cuyos maestros, además de hábiles y cultos ejecutantes, necesitan una preparación especial y distinta a la del actual profesor de un Conservatorio; nos apresuramos a decir que al maestro de primeras letras, llamado primario o nacional, compete única y exclusivamente la iniciación del niño en los rudimentos del ritmo, música y canto; en el extranjero así lo han comprendido y lo vienen practicando, y en algunos países más adelantados, especialmente en Alemania, con un área muy extensa.
>
> En España se limitan los maestros a enseñar de viva voz a entonar algunas canciones, sin tener presente que el entrenamiento del ritmo y de la música, aun hecho de una manera rudimentaria, son prácticas que ayudan poderosamente no sólo al aprendizaje del canto, si que también, además auxilian con gran eficacia en el conocimiento de casi todas las demás materias comprendidas en la escuela primaria."[505]

[503] Martí, J. S. "La educación musical española nacional-sindicalista. (Esbozo de una obra en preparación)" *Ritmo*, núm. 145, mayo, 1941, pág. 4.
[504] *Ibídem*, pág. 4.
[505] *Ibídem*, págs. 4-5.

2.4.2 "La educación musical escolar en España"

En junio de 1941 la revista Ritmo publica otro artículo de Borguñó fraccionado en tres números que suponía una réplica a los realizados por José Salvador Martí y Gaspar de Arabaolaza.

Borguñó establece de nuevo una división entre aquellos que pedagogos que opinaban que la gimnasia rítmica, la danza, el solfeo, etc. eran la base de la educación musical escolar y los que opinaban que la verdadera formación musical del niño debía iniciarse tras el parvulario y a través de un plan debidamente organizado donde las prácticas relacionadas con el movimiento y la danza quedaban relegadas a los recreos:

> "Todo induce a creer que en la reorganización de los servicios de cultura, tarde o temprano, le llegará su turno a la educación musical. Pero cuando el momento llegue ¿estaremos preparados para resolver satisfactoriamente el problema? ¿Cuál es la forma educativa más propicia para obtener de la educación musical el resultado apetecido? Sobre esto se ha especulado mucho en el extranjero y muy poco en España. Sin embargo, al parecer, pronto habrá de llegar el día en que también nosotros exprimamos el tema.
>
> De momento, por algunos trabajos aparecidos en RITMO en los últimos meses, deduzco que en España el problema sigue planteado entre dos criterios, en parte, opuestos, y, por consiguiente, las autoridades escolares se hallarán en el dilema de estudiar y determinar lo que en cada uno de ellos haya de negativo y de constructivos, teniendo, desde luego, en cuenta, no exclusivamente la bondad de los métodos y procedimientos preconizados por ambas partes, sino antes que todo, la posible eficacia de su adaptación a las condiciones orgánicas de la vida escolar. Es éste un punto básico cuya opción no admite término medio posible.
>
> Para unos la base la constituyen la "gimnasia rítmica", las canciones con gestos, la danza, los cantos al aire libre, el solfeo, el dictado y la caligrafía musical. Para éstos, en la educación musical de los niños ocupan un lugar preferente las formas educativas que, sirviéndose de la música, exigen movimientos y desplazamientos del cuerpo.
>
> Los otros, por el contrario, colocan en lugar suplementario o secundario lo que los primeros, al parecer, juzgan esencial, y sostienen que la solución básica del problema se halla únicamente en la formación de la sensibilidad y del gusto musical del niño mediante la adaptación a la realidad escolar con un plan en el cual las audiciones musicales brevemente comentadas ocupen el lugar debido.
>
> Los primero parece que engloban en su criterio todo el proceso escolar primario, desde el período maternal y parvulario hasta el último grado. Los segundos -entre los cuales me encuentro- creen que el músico educador solamente debe hacerse responsable de la educación musical del niño a partir del momento en que se inicia el proceso metódico de la misma, o sea cuando, recién salido el niño del parvulario, ingresa en la escuela graduada. Además, los últimos creemos que en los periodos maternal y parvulario la educación del niño debe ser encargada al tipo de profesora especializada preconizado con indudable acierto por la doctora Montessori. El profesor de música lo que puede y debe hacer es convertirse en entusiasta colaborados

de aquella o, a lo sumo, substituirla como pueda y sepa en su ausencia o inexistencia."[506]

Para justificar su idea, Borguñó se apoya en las experiencias llevadas a cabo por pedagogos de otros países que defendían la educación musical del niño mediante la música y no a través del ritmo, danzas, gestos o del solfeo:

> "Afortunadamente, en la educación musical se ha experimentado ya mucho, y los pedagogos de todos los países que han profundizado en el estudio del problema han llegado desde hace largo tiempo, a muy felices coincidencias, y entre todas ellas destaca la de proclamar que la misión primordial del *músico* en la escuela es educar al niño a través de la *música*, no de la rítmica, de la danza, de las canciones con gestos y ni siquiera del solfeo, considerado éste como principio educativo básico, aunque como medio de interpretación y de ejecución sea más tarde indispensable."[507]

En el apartado final de este artículo proclama una de sus afirmaciones más característica y que se reproduce en casi todos sus escritos. Establece el paralelismo entre lo contradictorio de saber leer antes de hablar con la solfear antes de conocer los sonidos:

> "Además, no debe ser olvidado que las "blancas", las "negras", las "corcheas", etc. No son la música, sino signos convencionales de múltiple significación que no interesan en absoluto a los niños si con anterioridad no se les familiariza con los sonidos. Tan absurdo y falto de sentido común es enseñar el solfeo a los niños que desconoce los sonidos como pretender iniciarles en la lectura antes de sepan hablar."[508]

En la segunda parte de su artículo continúa con la crítica a las canciones con gestos y a rítmica dalcroziana. En el apartado "Comentario sobre el aforismo "los niños deben aprender jugando y jugar aprendiendo" reprueba esta máxima al confundir muchos educadores los términos y finalizar enseñando lo que le gusta al niño antes de lo que le conviene. Borguñó aclara que no se trata de provocar un rechazo a la asignatura sino que el pedagogo tiene que disponer de una serie de recursos materiales y personales que, a la vez que transmiten al alumno aquello que más le conviene, estimule su interés:

> "En algunos tratados modernos de pedagogía se cita con frecuencia el aforismo según el cual los niños deben "aprender jugando y jugar aprendiendo"; aforismo que ha sido erróneamente interpretado por muchos con indudable buena fe, en un sentimiento completamente negativo, convirtiéndolo por esta causa en un tópico sumamente peligroso para el futuro de la educación musical escolar en nuestra nación. En efecto; fácil es comprobar que muchos alumnos aplicados aprenden recreándose en el estudio, o sea que para ellos el estudio constituye una necesidad. Esto demuestra que el esfuerzo del profesor debe ir dirigido a obtener de sus alumnos *que se complazcan y recreen en lo que más les conviene que casi nunca es lo que primeramente más les gusta*. Es en el cumplimiento de este precepto donde debe demostrar el pedagogo su capacidad, pues en el fondo el niño es un pequeño y

[506] Borguñó, M. "La educación musical escolar en España", *Ritmo*, núm. 146, Madrid, junio, 1941, pág. 4.
[507] *Ibídem*
[508] *Ibídem*, pág. 5.

> adorable salvaje cuyos impulsos hay que dominar y encauzar constantemente, evitándole, en lo posible, toda causa que le infunda un desagradable sentimiento de coacción.
>
> A los que para justificar ciertas actuaciones oportunistas se contentan con tener satisfechos a los niños, sin pensar en lo que a éstos les convienen más, precisa recordarles que goce elevado del arte jamás halla su base en la satisfacción veleidosa de los caprichos infantiles."[509]

Borguñó advierte de la pérdida de tiempo que supuso en Cataluña la inclusión de la gimnasia rítmica en las clases y la polémica surgida entre sus defensores y detractores. Señala la posibilidad de impartirla para los niños de siete u ocho años siempre y cuando el profesor disponga de tiempo suficiente y no confunda el desarrollo de estas actividades con las que verdaderamente educan musicalmente al niño:

> "Sin embargo, si se toman las debidas disposiciones (muy especialmente la de no restar tiempo a la educación musical propiamente dicha) en la escuela graduada, los niños, aunque su edad exceda de los siete y de los ocho años, pueden "cantar jugando y jugar cantando", e incluso en la forma rutinaria corriente, pueden parodiar la "gimnasia rítmica dalcroziana" si el profesor cuenta para ello con suficiente espacio y tiempo, pero a condición de que en modo alguno confunda estas actividades con su verdadero cometido en la escuela. Esta confusión nos hizo perder en Cataluña mucho tiempo, y en la lucha contra los intereses creados a la sombra de este confusionismo recogí muy amargos sinsabores."[510]

La última parte de este artículo constituye una conclusión de los temas tratados anteriormente. En el primer apartado "Algunas consideraciones sobre el método activo y su proceso pedagógico" se ratifica en que la base de la educación musical escolar es la del arte coral. El resto de prácticas (gimnasia rítmica, desplazamientos del cuerpo, etc.) son secundarias y únicamente servían para agradar a los padres en las fiestas escolares:

> "Esta es, expuesta a grandes rasgos, la trayectoria que me parece más lógica y recomendable, seguro de que con ello no me separo, en absoluto, del plan generalmente aceptado por los más experimentados pedagogos de la música escolar, los cuales, sin excepción alguna, reconocen *que en la escuela no existe otra forma de enseñanza de la Música que la del arte coral*. Las otras modalidades, que podemos llamar suplementarias, o sea la "rítmica" y demás actividades que exigen movimientos y desplazamientos del cuerpo, tal vez constituyan una "generosa" concesión más o menos oportuna al carácter pintoresco que generalmente ofrecen nuestras fiestas escolares, que tan bien se adaptan a la ingenuidad e idiosincrasia de la gran mayoría de los padres españoles; mas el profesor no debe jamás olvidar que las dificultades de la organización escolar y otras diversas circunstancias impiden una realización pedagógicamente eficaz de las citadas modalidades."[511]

[509] Borguñó, M. "La educación musical escolar en España", *Ritmo*, núm. 147, Madrid, julio-agosto, 1941, pág. 8.
[510] *Ibídem*, pág. 9.
[511] Borguñó, M. "La educación musical escolar en España", *Ritmo,* núm. 148, Madrid, septiembre, 1941, pág. 5.

Hasta este momento, en ninguno de los escritos de Borguñó se han observado referencias legislativas relativas a la educación musical escolar salvo en la conclusión de este artículo. El apartado "Visión retrospectiva y situación actual del problema" hace un pequeño análisis de las principales leyes relacionadas con esta materia. Sin llegar a ser un estudio exhaustivo, pone de manifiesto la escasa importancia de esta asignatura en los diferentes planes de estudio.

A pesar de la desidia que los diferentes gobiernos mostraban por la inclusión de la educación musical en las escuelas primarias, Borguñó achaca a la falta de interés de los músicos la razón primordial por la que no se había desarrollado en España al igual que en el resto de países europeos:

> "Hace exactamente quince años un importante entidad profesional extranjera me rogó que le informara respecto al estado en que se hallaba la educación musical en España. Trasladé la petición al entonces Ministerio de Instrucción Pública, y fui rápidamente atendidos con un informe, cuyo original conservo todavía, y del cual entresaco lo siguiente.
>
> a) Que las escuelas graduadas anexas a las Normales de Maestros y Maestras se regían por el Reglamento del 29 de agosto de 1899, en el que se determina la obligación de enseñar cantos sencillos en todas las secciones de las Escuelas graduadas, sin mencionar normas y orientación pedagógica alguna.
>
> b) Que un Decreto del 26 de octubre de 1901 incluye entre las materias de la enseñanza primara el canto.
>
> c) Que la enseñanza secundaria se regía por el Decreto del 15 de noviembre de 1903, y no figura en él la enseñanza de la música ni del canto.
>
> d) Que en las Escuelas Normales de Maestros y Maestras la enseñanza de la música se regía por el Decreto del 15 de noviembre de 1910.
>
> e) Que el Real Decreto del 4 de junio de 1921 disponía que, a petición de los directores de los Grupos escolares "Cierva Peñafiel", "García Alix" y "Baquero Almansa", de la ciudad de Murcia, se implantaba en la Escuela Normal de Maestros de aquella provincia la enseñanza del canto escolar, basándolo principalmente en el canto popular murciano.
>
> En la actualidad no me ha sido posible averiguar el alcance de los intentos que en estos últimos años han venido realizándose; mas por algunos datos que hasta el presente tengo recogidos, deduzco que la educación musical basada en el espíritu de la moderna pedagogía (que, en realidad, más que moderna, es una revisión de las teorías que nos han legado los más autorizados precursores de los últimos siglos, que, desgraciadamente, en su tiempo no pudieron crear ambiente alguno contra el rutinarismo tradicional) es casi inexistente en España.
>
> Conocidos son los firmes propósitos del Gobierno Nacional de emprender cuantas reformas sean necesarias para mejorar la cultura del pueblo; pero, desgraciadamente, le falta al legislador lo principal: el instrumento ejecutor, que no puede improvisarse."[512]

En su apartado final reconoce la dificulta que supone implantar una disciplina que se haya inmersa en un debate metodológico donde los interese personales prevalecen sobre los académicos. Borguñó solicita a las autoridades que realicen un cursillo práctico donde

[512] *Ibídem*, págs. 5-6.

se discutan y apliquen con un grupo de niños los diferentes métodos para resolver cual de todos ellos era el más adecuado:

> "En realidad, no es tarea nada fácil ni cómoda intervenir en la implantación oficial de una disciplina escolar como la Educación musical, que por su naturaleza se halla sometida constantemente al peligro de interpretaciones erróneas y convencionales, que desnaturalizan su verdadera misión.
>
> Como sea que en la práctica un a solución rápida del problema no es factible, en su organización debiera procederes escalonadamente, con gran cautela, sustentándola en la autentica capacidad y experiencia de los elementos orientadores a los cuales se responsabilice.
>
> Es evidente que poco esfuerzo le costaría a las autoridades "descubrir" a lo más capaces y mejores preparados para ejercer una influencia directa en la futura organización musical escolar. Unos cursillo práctico de veinte o treinta lecciones, celebrados en Madrid y efectuados con el concurso de alumnos de ambos sexos, darían seguramente una idea exacta de las cualidades y defectos de los planes y métodos preconizados por los especialistas en la materia."[513]

Borguñó, en su último párrafo, justifica la importancia que la educación musical tiene en la formación del niño y anuncia que, de no ser incluida en las escuelas primarias, se prolongaría el analfabetismo musical en el que se hallaba la sociedad española.

Finaliza su artículo dando las gracias a Nemesio Otaño por el interés mostrado en procurar un debate abierto donde todos los interesados en la materia han podido presentar sus ideas y no duda que esta iniciativa provocará el interés de las autoridades por descubrir los métodos más convenientes:

> "En fin, el problema existe. La Música es un factor de capital importancia en la vida social del hombre y, por lo tanto, debe ocupar un lugar preferente en la escuela. Una prolongación ilimitada de nuestra proverbial indiferencia e inercia en los nuevos tiempos que se avecinan conduciría a la masa española a un primitivismo musical cada día mas acusado. Repito, pues que es sumamente halagüeño el hecho de que el ilustre Director de RITMO haya colocado la educación musical en el plano elevado que merece, y que gracias a ello, los músicos podamos exponer nuestros respectivos puntos de vista con absoluta sinceridad; noble actitud que no dudo tendrá, tarde o temprano, su complemento en un invitación de las autoridades, que nos obligue a demostrar, con realizaciones efectivas, las cualidades y defectos de nuestros respectivos métodos y sugerencias."[514]

2.5 Principales escritos realizados durante su estancia de Santa Cruz de Tenerife (1942-1973)

Una vez que Borguñó se estableció en Santa Cruz de Tenerife retomó de nuevo su labor pedagógica. En 1944 fundó el Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular de Santa Cruz de Tenerife bajo los auspicios de las más importantes personalidades e instituciones de la isla.

[513] *Ibídem*, pág. 6.
[514] *Ibídem*, pág. 7.

La idea que perseguía Borguñó era la de crear un centro de referencia para la educación musical escolar. A pesar de sus intentos, nunca llegó a existir un lugar físico para esta institución. Borguñó mandaba y recibía, en nombre del Instituto Musical de Pedagogía, toda la correspondencia a través de un apartado de correos y su domicilio particular constituía el centro de toda actividad. A través de todas sus actividades, (conferencias, artículos, libros, etc), procuró dar un aire oficial a dicho centro.

Tal vez el momento histórico en el que le tocó vivir, la grave situación económica por la que atravesaba el país o la desidia de organismos oficiales, que veían en los conservatorios los únicos centros destinados a la formación musical, hicieron que sus intentos no fructificasen en el establecimiento de un Instituto destinado a la pedagogía musical escolar.

2.5.1 *Educación Musical Escolar y Popular* (1946)

En 1946 publicó el libro *Educación Musical Escolar y Popular* cuyo fin, en un principio, era el de anunciar la celebración de un Concurso Musical de Composiciones para Coros Escolares y Populares. El tiempo de post-guerra por el que atravesaba España hizo que esas primeras intenciones se transformaran y dieran como resultado este libro. La escasez de papel, la lentitud de los servicios de correos y la penuria de medios económicos para organizar un concurso de estas características retrasaron las intenciones iniciales de Borguñó:

> "Nuestro primer propósito fue publicar un boletín en el cual los compositores participantes en el Concurso recogieran las normas y orientaciones que juzgábamos pudieran serles de utilidad, pero no hubo forma material de hallar el papel necesario. Creyendo que se trataba de un problema cuya solución requería solamente el intervalo de unas semanas, demoramos el plazo de admisión de las obras y, finalmente, ante nuestra impotencia para resolver el problema, consideramos lo más acertado anunciar que el plazo definitivo sería comunicado en esta publicación, la cual, con las visicitudes de la obligada espera, de simple boletín pasó a convertirse en un pequeño y humilde volumen, cuyo principal valor, si alguno tiene, es la "novedad" del tema tratado, si esto puede decirse de un problema que estuvo siempre latente en el ánimo de los músicos-pedagogos de fina sensibilidad artísitica."[515]

A partir de la convocatoria del Concurso, Borguñó desarrolló una serie de ideas destinadas al canto coral y a los conjuntos corales. Muchas de estas impresiones aparecían ya en sus escritos anteriores, especialmente en *La Música, el Cant i l'Escola*. Las razones por las cuales se centró en la actividad coral pudieron provenir del hecho de estar su actividad profesional centrada en la dirección de varios coros de Tenerife. Cuando Borguñó llegó a Sta. Cruz, en apenas cuatro años, consiguió tener a su cargo la Schola Cantorum del Seminario de La Laguna y los coros de los colegios de S. Ildefonso, de la Asunción, Dominicas de La Laguna y de Sta. Cruz de Tenerife así como el coro de Santa Cecilia.

En este libro encontramos dos capítulos que habían sido redactados años antes de su publicación. "La Música y el Canto en la escuela primaria", datado, según aparece al final del capítulo, durante el tiempo que ostentó el cargo de Director del Conservatorio de Igualada y

[515] Borguñó, M. *Educación Musical Escolar y Popular,* Imprenta La Tinerfeña, Santa Cruz de Tenerife, 1946, págs. 6-7.

"La Escuela Primaria y Secundaria", que constituye el plan general y organización de la educación musical escolar firmado en Barcelona en 1933.

El Concurso, más que un fin, concretaba un medio a través del cual el maestro catalán trató de exponer y propagar sus ideas con la finalidad de animar y extender la educación musical en las escuelas mediante la creación de conjuntos corales.

La clasificación de coros y el estudio de un repertorio adecuado para cada uno de ellos es una de las ideas que aparecen por primera vez entre sus escritos. La distribución de coros en tipo profesional, tipo social, escolar y vulgar surge como idea para orientar y aconsejar a los compositores que intervienen en el Concurso en el tipo de pieza que debían componer de acuerdo a según que tipo de coro interpretara la composición. Borguñó, consciente de cierta subjetividad, califica esta categorización de poco afortunada y arbitraria.

Tras una amplia explicación mediante tres apartados, finaliza con un elogio a todos los coros, independientemente de su tamaño y formación musical, ensalzando la voluntad de sus componentes y directores a la hora de conseguir cierta perfección artística:

> "De lo anteriormente se deduce que, en vigor, merecerían figurar en una categoría superior todos los conjuntos corales cuyos componentes se hallen animados por un anhelo de verdadera superación artística, sepan o no solfeo, pues con frecuencia se da el caso paradójico de hallar el director más ductibilidad y espíritu de adaptación en los neófitos que en los solfistas consumados, sobre todo, si son profesionales, por la marcada tendencia que en los últimos tienen a penetrar en el imperio de la rutina y de la especulación materialista.
>
> [...] En consecuencia, los coros, pequeños o grandes, merecen la consideración y la categoría que les da su disciplina ya que en último término, con solfeo o sin él, la perfección artística de las interpretaciones depende tanto del entusiasmo y aplicación de los coristas como de la capacidad de transmisión estética y emotiva del director."[516]

El repertorio se dividía en obras muy fáciles, fáciles, y de mediana dificultad, ya que el Concurso se destinó a los coros de tipo escolar y social.

Uno de los apartados que encontramos más clarificadores es el de la nomenclatura de conjuntos vocales en la escuela y el ámbito vocal de cada una de sus partes.

A estas alturas de su vida, creemos que Borguñó tenía muy claro en su pensamiento las principales ideas de su método. En *La Música, el Cant i l'Escola* especificaba el plan a seguir en la educación musical escolar pero es, en este momento, cuando concreta de forma más sistemática el ámbito vocal de las canciones para escolares:

> "CONJUNTO VOCAL TIPO A).- Las primeras canciones.
>
> Cantos muy fáciles a una voz con acompañamiento de piano, de ámbito vocal reducido que comprende los sonidos de la escala musical DO3 a DO4, excepcionalmente de SI2 a RE o MI4. El ámbito debe ser regulado por el compositor de acuerdo con el carácter de

[516] *Ibídem*, págs. 41-42.

Universidad de Salamanca

la canción y la edad de los niños a los cuales va destinada y debe ser especialmente vigilado en las canciones con gestos y juegos infantiles.

CONJUNTO VOCAL TIPO B).- Muy fácil, fácil y mediana dificultad.

Cantos a una voz de ámbito más extenso que el ripo anterior. Comprende de SI2 a FA4, excepcionalmente de SI bemol 2 a SOL4.

CONJUNTO VOCAL TIPO C).- Muy fácil, fácil y mediana dificultad.

Cantos a dos voces iguales. Primeras voces: de DO3 a SOL4, excepcionalmente hasta el LA bemol 4. Segundas voces: de SI bemol 2 a FA4, excepcionalmente desde el LA2.

CONJUNTO VOCAL ESCOLAR TIPO D).- Muy fácil y fácil.
Cantos a tres y cuatro voces, especiales para conjuntos de niños y aptos para coro de niñas. Ámbito vocal: Primeras voces, de DO3 a FA4, excepcionalmente, de SI2 a SOL4. Segundas voces, de SI bemol 2 a MI4 excepcionalmente de LA2 a FA4. Terceras voces (niños) de LA2 A SOL3, excepcionalmente, desde SOL2. Cuartas voces, de SOL2 a MI3, excepcionalmente, desde FA2. Nota: Las cuartas voces, (cuerda grave) se obtienen seleccionando las más graves de la tercera cuerda, o sea, procediendo al "divisi" de los contraltos.

CONJUNTO VOCAL TIPO E).- Mediana dificultad.

Cantos a tres o cuatro voces, de fácil a mediana dificultad, aptos para coros de niñas, de mujeres (y de hombres). Ámbito vocal: Primeras voces, de DO3 a SOL4 excepcionalmente, de SI2 a LA4. Segundas voces, de SI bemol 2 a FA4, excepcionalmente de LA 2 a FA sostenido 4. Tercera voz (contraltos) de LA2 a MI4, excepcionalmente desde el SOL2. Cuartas voces, de SOL2 a DO4. Nota: Como en el conjunto vocal anterior, las cuartas voces son seleccionadas entre las más graves de las terceras. Este tipo vocal, no es generalmente, apto para coros de niños, salvo excepciones.

CONJUNTO VOCAL TIPO F).- Muy fácil y fácil.

Cantos a cuatro voces, compuestos especialmente para escuelas y colegios de primera y segunda enseñanza, institutos, etc., de niños adolescentes. Ámbito vocal: Primeras voces de DO3 a SOL4, excepcionalmente desde el SI2 al LA bemol 4. Segundas voces, de SI bemol 2 a MI4, excepcionalmente desde el LA 2. Terceras voces (contralto) de LA2 a SOL2, excepcionalmente desde el SOL2. Cuartas voces o bajos de DO2 a RE3, excepcionalmente desde SI1 a MI o FA3 (esta última voz a cargo de los adolescentes que poseen ya la octava baja de las primeras voces, en el ámbito seleccionado)."[517]

Otra cambio importante con respecto a sus trabajos precedentes constituye la aparición de fragmentos de canciones en cada una de las clasificaciones que Borguñó realiza sobre los cantos para conjuntos escolares. La distribución atendía al grado de dificultad de las obras que cada grupo podía interpretar.

[517] *Ibídem*, págs. 46-47.

Entre los ejemplos incluyó una de las canciones de Jacques Dalcroze titulada *La ronda del niño que no quiere comer*. La dura polémica que mantuvo con Llongueres acerca de la conveniencia de introducir el método propuesto por el pedagogo suizo no fue óbice para que Borguñó restase mérito al sistema propuesto por Dalcroze ni sus canciones. Las discrepancias se remitían únicamente a ciertos matices que no invalidaban su utilidad:

> "En España las canciones con gestos más conocidas y ejecutadas son las de Jacques Dalcroze y Juan Llongueras. Bajo el punto de vista psicológico nos parece bien. Pedagógicamente hallamos en ellas deficiencias y descuidos en detalle verdaderamente inexplicables, muy especialmente concretándonos en al ámbito del fraseo. En los demás aspectos, (prescindiendo de sutilezas que pudieran parecer excesivas) las recomendamos como modelo, lo mismo por lo que afecta al texto que a la melodía."[518]

Dos canciones que sugiere a medida que avanza la dificultad son temas extraidos del *Cuento musical para niños* de Milhaud, *Adios alegres golondrinas* de Mendelssohn, *Aire de Danza* de autor anónimo, *La cantata Santa María Magdalena* de D'Indy, las tres canciones de Saint-Sains *La sonrisa*, *La canción de las agujas* y *Saludo de primavera*. Igualmente, aparecen varios ejemplos de carácter popular a dos y tres voces de "mediana dificultad" con indicaciones para su interpretación.

Una vez finalizado todo lo relacionado con el concurso y la explicación referida al tipo de coros, repertorio y metodología a emplear en su dirección, expuso parte de su pensamiento pedagógico referido a la educación musical en las escuelas primarias.

El capítulo titulado "La Música y el Canto en la Escuela Primaria" aparece datado al final del artículo en 1928. Tras analizar su contenido, podemos intuir que Borguñó pudo confundir la fecha de realización. Por el plan que incluye, así como por la explicación teórica de los conceptos, estimamos que es muy similiar al escrito en 1938 en la revista *Música* con algún añadido procedente de escritos anteriores a esta fecha. Puede que, tal vez, Borguñó no quiso incluir nada que hiciera referencia a los escritos realizados durante la Guerra Civil y mucho menos en aquellas publicaciones que pudieran ser consideradas con vínculos con la II República.

El capítulo más interesante de este libro es el titulado "La Enseñanza Elemental de la Música" en el que se incluye el subtitulo "Procedimientos analógicos". Los procedimientos analógicos eran aquellos que trataban de asociar los sonidos musicales con una imagen visual concreta. La fonomimia, la representación visual de los sonidos en la pizarra, la dactilorritmia, la rítmica vocal, la mano pentagrama y la guía vocal y respiratoria, constituían los procedimientos analógicos más utilizados por diferentes pedagogos.

Gracias a la fonomimia adaptada por pedagogos como Maurice Chevais, se facilitaba la comprensión del lenguaje musical. A través de ella, se podían ejecutar ejercicios de solmisación, dictado y apoyo para interpretación de canciones. Los signos descritos por Borguñó tenían una estrecha relación formal alguna con el Método de Chevais. De hecho, los

[518] *Ibídem*, pág. 50.

símbolos que posteriormente incluye Borguñó en su *Método Eurítmico Vocal y Tonal* son similares a los que contiene el sistema ideado por Chevais:

> "Si, brazo estirado separado del cuerpo; do, mano en la cintura; re, pecho; mi, cuello; fa, labio superior; sol, frente; la, descansando la mano en la cabeza; si, mano en posición oblicua apoyada sobre la cabeza; do, mano sobre la cabeza con la palma hacia abajo; re, mano sobre la cabeza con la palma hacia delante; mi, mano sobre la cabeza con los dedos hacia arriba y palma hacia delante; do; puño cerrado."[519]

Las técnicas analógicas se convertirán en el centro de la metodología de su pensamiento práctico. A partir de entonces, las principales discusiones pedagógicas que nos vamos a encontrar en los escritos de Borguñó, y las críticas a otros sistemas, se van a basar en las escasas analogías existentes entre los símbolos y su correspondiente relación con el lenguaje musical.

Borguñó incluyó una guía vocal y respiratoria donde mostraba pautas y ejemplos para obtener una correcta emisión del sonido. Entre los ejercicios podemos hallar una amplia gama referida a la articulación, matiz y fraseo. La mayor parte de estas muestras aparecerán incluidas en el borrador de su método, así como el resto de ejercicios propuestos para los contenidos relacionados con el lenguaje musical: lectura de sonidos, dictado, audición interior, métrica y rítmica, iniciación al solfeo y solfeo. Como complemento a esta parte incluyó adjuntó un capítulo en el que desarrolló todo un compendio fisiológico de la voz y de consideraciones a tener en cuenta para su cuidado mejora.

Como hemos señalado en apartados previos, Borguñó podía incluir una idea en un escrito y volver sobre ella capítulos más tarde. La organización y adecuación de su sistema sobre el plan escolar es de nuevo detallado y profundizado. En este caso, llega a incluir lo que podríamos denominar una programación de conceptos y contenidos por trimestres para cada uno de los tres grados de educación primaria y siete cursos de educación secundaria. Su minuciosidad es tal, que llegó a incluir el tiempo que se debía dedicar a cada uno de los apartados.

"

Maternal o Parvulario	Escuela Primaria Graduada									
Periodo de "Gestación"	1º Periodo de "Preparación"		2º Periodo de "Realización"		o hasta donde alcance					
Ídem	1º Grado	2º Grado	3º Grado	1º Curso	2º Curso	3º Curso	4º Curso	5º Curso	6º Curso	7º Curso
Ídem	Enseñanza Primaria			Enseñanza Secundaria						
	Colegios e Institutos de Enseñanza Primaria y Secundaria									

"[520]

[519] *Ibídem*, pág. 90.
[520] *Ibídem*, pág. 122.

Universidad de Salamanca

En el mismo libro hubo espacio para introducir tres capítulos titulados: "Las audiciones musicales", "La música, la radio y los niños", y "Los músicos y la música". Todos ellos, son resúmenes de los artículos y conferencias ofrecidas sobre estos temas en los años previos a su llegada a Sta. Cruz de Tenerife.

Para finalizar, incluyó una especie de reflexiones donde, mediante pequeños párrafos numerados, explicaba conceptos estéticos, pedagógicos, influencia y evolución de la educación musical, papel del profesor, la función de los músicos y su relación con las escuelas, o la vida de los coros.

Educación Musical y Popular constituyó su primer escrito tras la finalización de la Guerra Civil. En él, podemos encontrar muchas ideas analizadas por Borguñó en artículos, conferencias y libros anteriores. Podemos señalar la aparición de las llamadas "analogías" y la fuerte defensa pedagógica que realiza de ellas. La inclusión de gráficos que facilitaban la comprensión de su explicación teórica es otro de los puntos novedosos. Por el contrario, la inserción de planes organizativos en varios capítulos dificulta una visión de conjunto sobre la organización y planificación de la asignatura en las escuelas primarias. En *Educación Musical y Popular* integró su pensamiento de manera general y resumió muchas de las técnicas empleadas por otros pedagogos.

2.5.2 *La Música, los músicos y la educación* (¿1950?)

Este pequeño libro carece de fecha concreta de publicación. Tras un análisis de su contenido podemos deducir que fue realizado alrededor de los dos últimos años de la década de los 40 y publicado sobre 1950. Borguñó continúa con el desarrollo de sus ideas pedagógicas. Consta de dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas trata de la evolución de la música desde la antigüedad. En ella podemos encontrar un estudio acerca de la importancia que la música ha tenido en diferentes sociedades europeas a través de distintos siglos. De igual forma que en todos sus libros anteriores, realizó un análisis pormenorizado de la situación de la música en España con especial atención a Cataluña y, sobre todo, de la educación musical escolar.

En el preámbulo observamos una de las razones del título del libro. Como hemos visto, uno de los principales temas sobre los que Borguñó ejerció una crítica continua fue el papel de los músicos en relación a la educación musical escolar. El maestro catalán afea la conducta de sus colegas por el hecho de no haber mostrado interés alguno por el desarrollo de esta rama que, a diferencia del resto de Europa, apenas había tenido difusión en las escuelas primarias españolas:

> "Lo realmente sensible es que los músicos, carentes, como siempre, de espíritu social, no hayan sentido impulsos de dar a este movimiento un sentido pedagógico reivindicatorio de los derechos que le corresponden a la Educación Musical en la Escuela, solicitando su implantación a la misma como asignatura artística fundamental, revestida de los mismos derechos y asistida de los mismos medio que cualquier otra e, incluso, lograr -si ello fuera posible- que sobrepase en la perfección de los programas y procedimientos, el nivel alcanzado, en esta modalidad, por los países más progresivos de Europa, los cuales,

> en su mayoría la implantaron obligatoriamente con anterioridad al reinado de la pedagogía activa, hallándose, por esta causa sujetas a tradicionales y arcaicos hábitos de difícil desarraigo."[521]

Tras mostrar una evolución histórica de la música, en el apartado que observaba su desarrollo en España durante el siglo XX incluyó referencias a la educación musical en las escuelas primarias y su devenir a lo largo de los últimos siglos:

> "En suma, España en las postrimerías del siglo XIX y albores del XX, despertando de su largo y profundo letargo, ocasionado por el morboso y vasto reinado del "bel canto", por fin se incorporó al mundo internacional de la música, pero siguió indiferente ante el progreso de la pedagogía musical que en muchos países fue vinculado al prodigioso despertar de la metodología activa que en nuestra patria fue aplicada a todas las asignaturas menos a la música.
>
> [...] Concretándonos a la pedagogía musical puede afirmarse que ha llegado a nuestro siglo precedida de una tradición y que siempre sus dos principales enemigos fueron: la rutina y, sobre todo, el escaso o nulo espíritu de defensa colectiva de los músicos." [522]

La "Asamblea de Compositores e Intérpretes" celebrada en Madrid en el año 1946 centra una de las mayores críticas de Borguñó. Este encuentro pudo suponer para la educación musical escolar uno de los mayores avances para esta disciplina ya significaba un importante punto de partida tras la guerra civil y un largo periodo de post-guerra:

> "A través de las magníficas y elocuentes circulares que precedieron la celebración de la Asamblea, hemos examinado el proceso de su organización y sinceramente hubimos de considerarla como el esfuerzo más serio que hasta el presente se ha realizado en España para incorporar a los músicos a la vida social con todos los beneficios que ello habría respetar a nuestra clase y a la cultura nacional".[523]

Aunque las primeras impresiones pudieron parecer positivas y determinantes para mejorar la condición social y económica en la que se encontraban los músicos, no existió un interés claro y manifiesto por desarrollar la música en las escuelas primarias y secundarias. La situación socio-política del país, inmerso en una gran crisis económica y aislado de la mayoría de países democráticos, limitaba cualquier innovación que supusiera un desemboslo de capital. Por otro lado, no debemos obviar el estricto control que el régimen franquista llevó a cabo sobre cualquier aspecto que supusiera un cambio en el ámbito de la educación y cultura. Su intransigencia y recelo, la mayoría de las veces injustificado, impidieron el desarrollo de una pedagogía que hubiera aportado un significativo avance a la educación escolar en España:

> "Sin embargo, observamos, con más sentimiento que sorpresa, que a la Educación Musical de la Juventud no le correspondía sección alguna en las catorce que se organizaron. Solamente en la circular nº 2, observamos una ligera alusión a la educación musical escolar debida, al parecer, a una concesión generosa de su redactor. De todas maneras la poca importancia que se dio en la Asamblea a este fundamental problema de nuestra cultura

[521] Borguñó, M. *La Música, los músicos y la educación,* Imprenta A. Suárez, Santa Cruz de Tenerife, ¿1950?, pág. 19.
[522] *Ibídem*, págs. 56-57.
[523] *Ibídem*, págs. 64-65.

Universidad de Salamanca

> musical no destinándole, por lo menos una sección especial dedicada a su estudio, denota cuan lejos se hallan los músicos de situarse en el punto estratégico que han de conquistar para que sus propuestas sean tomadas en consideración. Eliminar, o poco menos, la Escuela de entre los múltiples problemas que se pretendía atender en la Asamblea, casi supone renunciar a todo idealismo para atender exclusivamente el aspecto materialista de todos los problemas planteados. Nosotros siempre hemos sostenido que los músicos solamente podremos alcanzar el triunfo de nuestras reivindicaciones sustentándolas en un ideal y si en la base de este ideal no ponemos la Escuela, mil veces más repetiremos que todas la asambleas y todos los esfuerzos que se realicen serán totalmente vanos."[524]

El efecto y resultado de este encuentro, en la cual se habían puesto numerosas esperanzas, es analizado en profundidad por Borguñó dos años después. Si tuviéramos que destacar una cita entre todas las obras escritas por Borguñó, sin ninguna duda señalaríamos la que insertamos a continuación. En ella se resume el sentir de los músicos y de las autoridades educativas españolas por la educación musical escolar en las seis primeras décadas del s. XX. La mayor crítica se fundamenta en el escaso realismo con el que se trataron los temas y en la inexistencia de unas conclusiones que pudiesen llevarse a cabo. El error lo achacó de nuevo a la actitud de unos músicos más interesados en proyectar utopías en lugar de realidades más sencillas:

> "Deseábamos con avidez conocer más detalles de los resultados obtenidos en tan magna asamblea y el silencio ininterrumpido que siguió a su celebración nos hace sospechar que una vez más los músicos disparamos ruidosamente en el vacio.
>
> Sospechábamos que se perdió el sentido de la proporción y de la realidad y que el gran volumen y trascendencia de los asuntos tratados no se fundamentaban en ninguna base sustancial de realización. Es decir, se proyectó un gran palacio sin contar con medios suficientes para construir una mísera chabola.
>
> [...] El ininterrumpido silencio que siguió a la celebración de la Asamblea podría ser atribuible a dos causas: a que lejos de la discusión se está gestando la realización de los acuerdos tomados o, sencillamente, que todos los dictámenes, ponencias y proyectos presentados duermen ya, en un archivo, el sueño de los justos. Y cuando en el porvenir algún curioso investigador quiera averiguar el alcance del espíritu educativo musical de la época y, en búsqueda de programas y planes pedagógicos destinados a la formación de la sensibilidad musical de la juventud, acuda al archivo de la Asamblea creyendo hallar en él algún indicio sobre la cuestión, se dará cuenta de que a mediados del Siglo XX, en la reunión de músicos españoles más importante conocida, la educación musical no solamente no era considerada como una disciplina fundamental para el desarrollo de la vida musical del pueblo, sino que además se la conceptuaba, poco menos, como inexistente, pues, para cerciorarse de ello bastará dar una mirada al programa general."[525]

Tras la crítica de los resultados obtenidos y la carencia de interés de los músicos españoles por impulsar la educación musical en las escuelas, Borguñó plasmó una propuesta de adhesión de ocho puntos a los músicos más representativos de cada una de las regiones y de esta forma dirigir al gobierno de la nación sus intereses.

[524] *Ibídem*, págs. 65-66.
[525] *Ibídem*, págs. 69-70.

La idea principal era la de solicitar al gobierno los medios primordiales para la realización de un ensayo de organización de la educación musical. A partir de este proyecto se debía crear una comisión formada por docentes del Conservatorio de Madrid y de la Escuela de Magisterio que solicitase a distintos profesores de educación musical informes acerca de orientaciones, métodos, procedimentos y demostraciones prácticas con el objetivo final de establecer una educación musical en las escuelas.

Las palabras premonitorias que años antes dedicó a los músicos en *En Defensa de la Música y los Músicos* seguían teniendo vigencia catorce años después. Borguñó, consciente de ello, incluyó el manifiesto tal cual fue publicado.

La segunda parte de este ensayo se refiere a la pedagogía musical escolar y a las distintas formas de su puesta en práctica. La mayoría de los apartados de esta sección son extractos de las conferencias, artículos publicados en la revista *Ritmo* y fragmentos de *La Música, el Cant i l'Escola* comentados anteriormente. Una de las publicaciones periódicas donde Borguñó encontró un gran apoyo para difundir sus ideas en Sta. Cruz de Tenerife fue el diario *La Tarde*. Durante los años que vivió en la isla tinerfeña escribió numerosos artículos, le fueron realizadas entrevistas y recibió múltiples críticas positivas por las diferentes actuaciones llevadas a cabo por lo coros que dirigía.

Sus intervenciones en la revista *Ritmo*, a parte de la importancia de sus escritos, fueron propiciadas por Nemesio Otaño, director de la publicación. Como hemos visto en el apartado relacionado con la vida de Borguñó, Otaño quiso que se trasladara a vivir a Madrid tras la finalización de la contienda civil. Borguñó, dado sus problemas de salud, deseaba un lugar con un clima más suave.

Entre sus reflexiones, Borguñó remarca la diferencia existente entre la educación musical escolar y la mera transmisión de contenidos musicales. La crítica al sistema educativo y a su organización es otro de los puntos donde incidía para justificar el estado por el que atraviesa la música en las escuelas. Todo ello parte de la utilización del coro como elemento principal en la educación musical del niño en las escuelas primarias:

> "Dirigir coros no es lo mismo que educar musicalmente a la juventud, a la cual hay que someter a un proceso pedagógico que requiere especiales conocimientos y cuidados. El Coro es, en la Escuela, un recurso, una necesidad, un medio, pero no un fin, y, por lo tanto, un director de coro sin el profundo conocimiento de todas las posibilidades pedagógicas que exige el cultivo de la Educación Musical, no alcanzará jamás este fin, por perfectas que sean las interpretaciones corales que obtenga. Téngase en cuenta que ya de por sí es casi imposible superar el cúmulo de dificultades que la realidad escolar opone al lógico proceso de la Educación Musical, pero no por ello debiérase renunciar a intentarlo seriamente con el propósito de dejar a las generaciones futuras el camino libre del obstáculo insuperable que supondría una organización ya caduca desde su nacimiento."[526]

[526] *Ibídem*, págs. 138-139.

Universidad de Salamanca

Efectúa una defensa de la clase de educación musical como ejemplo de máxima expresión del arte y de la cultura. Acusaba a aquellos que siempre habían tenido por modelo educativo a la Grecia Clásica al olvidarse del papel fundamental que la música jugaba en la formación de los estudiantes. La educación musical era algo más que una asignatura de la denominadas "adorno". Su función en la formación cultural del hombre es tan importante como la de otras asignaturas llamadas utilitarias. La educación musical no debía quedar reducida un mero intento de aprendizaje coral. Borguñó defendió la importancia de esta asignatura criticando a aquellos que la consideron como un mero complemento al calificarla como "de adorno":

> "En efecto, al profesor de Educación Musical que actúa hoy en la escuela, ante la invasión total y absoluta de las llamadas asignaturas utilitarias, le queda escasamente tiempo para la preparación del coro y, por estas causa, a poco que nos descuidemos la llamada Educación Musical quedará en efecto reducida a una simple prepación del coro y, por esta causa, a poco que nos descuidemos la llamada Educación Musical quedará en efecto reducida a una simple preparación coral.
>
> [...] El denominativo de "utilitarias" aplicado a las asignaturas consideradas más indispensables para aprobar el curso, es sarcásticamente expresivo y anticultura, pues aunque no se realmente así, parece constituir un reconocimiento taxativo de que las otras asignaturas, las benévolamente llamadas *de adorno*, son inútiles. Para muchas personas realmente inteligentes la cultura artística es un simple adorno, no una necesidad que debe sentir todo hombre que se precie de culto. Y muchos de los que piensan así, probablemente son humanistas y alguna vez habrás anhelado fervientemente que nuestras escuelas imitaran a las de la Grecia antigua y que, como en aquellas, se erigiera en cada una de las nuestras un trono perenne a las bellas artes. Pero para los griegos de entonces ser artista no era un adorno sino una necesidad."[527]

Ultima esta segunda sección con la respuesta a las críticas recibidas por parte de un profesor sobre su libro *Educación Musical Escolar y Popular*. Borguñó no consideró lícito decir su nombre al ser estas críticas enviadas mediante correo personal. Estas objeciones se centraban principalmente en tres cuestiones: la formación del profesorado, la imposibilidad de desligar los ejercicios de emisión de la voz y los de afinación, y la importancia del Método Dalcroze.

Con respecto a la primera de estas cuestiones, el maestro catalán expuso su duda acerca de los límites en donde se hallaba la formación de los profesionales que se habían de dedicar a la educación musical:

> "Tal vez sea difícil determinar el límite de la Educación Musical con la instrucción necesaria para el profesional y éste es un problema más difícil de resolver de lo que parece. Yo creo -añade el comunicante- que la enseñanza coral es uno de los medios más excelentes de educación primaria y popular, pero esta no presupone que todas las manifestaciones externas de aquella tengan que reducirse a coro."[528]

[527] *Ibídem*, pags. 139-141.
[528] *Ibídem*, pág. 144.

La respuesta de Borguñó en este sentido es clara y directa. Sus principales detractores siempre le achacaron su visión exclusiva a la actividad coral en la escuela. En la réplica a estas afirmaciones trató de defenderse mediante amplitud de recursos que el profesor debía tener. El maestro de educación musical había de procurarse una formación lo más amplia posible en todos los ámbitos de la música y no sólo en la práctica coral:

> "Coincidimos completamente en lo último y respecto a lo primero diremos que el profesor de Educación Musical no debe preocuparse de establecer límite alguno de enlace con la instrucción necesaria para la formación del profesional. La aplicación de un buen método activo cualquiera, debe ser determinada por la circunstancias, (facilidades del tiempo, de local, etc.) y al profesor le incumbe proceder con gran flexibilidad y oportunismo pedagógico, mas por ello es preciso que conozca la práctica de todos los recursos susceptibles de convertir la clase en un pasatiempo agradable, ameno y eficaz."[529]

El segundo de los reproches que Borguñó recibe es el que trataba la inconvenciencia de separar ejercicios vocales y de entonación. Se defendió argumentando que su sistema integraba el ritmo, la voz y la entonación de forma que el alumno asimilaba los tres conceptos al mismo tiempo. Para ello confirió a su obra un carácter inductivo donde desde lo particular se llegaba a lo general:

> "En ningún momento desdoblamos nosotros, no solamente los dos elementos, sino los tres: Ritmo, Voz y Entonación. Al contrario; todos nuestros esfuerzos y procedimientos van dirigidos a evitar su desvinculación y, de acuerdo con las leyes fundamentales de la pedagogía vamos de lo particular a lo general y, en este caso, del consciente al subconsciente, creando sanos automatismos que permiten al alumno fijarse de modo especial y por separado, en cada uno de estos tres elementos, sin descuidar simultáneamente los otros dos."[530]

Finalmente, la discusión sobre la utilidad del Método Dalcroze aparece, de nuevo, en los libros escritos por Borguñó. Borguñó reiteró la importancia y reconoció la bondad de este sistema pero la sombra de la gimnasia rítmica y su desvío de aquello que entendía por educación musical asomaba en sus palabras:

> "Menciona nuestro admirado comunicante el método Dalcroze, del cual cree "pueden los profesores extraer las experiencias necesarias y ejercicios que mejor les parezca". Generalmente, de todos los métodos se pueden extraer cosas buenas y nosotros al método Dalcroze se lo reconocemos *todo bueno*, pero lo juzgamos absolutamente incompatible con nuestra posible realidad escolar."[531]

2.5.3 "Conference Internationale sur l'Education Musical" (1953)

Entre los días 29 de junio y 9 de julio de 1953 se celebró en el Palacio de Bellas Artes de Bruselas, bajo los auspicios de la U.N.E.S.C.O., la "Conferencia Internacional de Educación Musical".

[529] *Ibídem*, pág. 145.
[530] *Ibídem*, pág. 147.
[531] *Ibídem*, pág. 146.

Entre los diversos documentos personales hallamos la memoria de contenidos de este congreso que incluye la lista de participantes de diferentes países. En el apartado correspondiente a España únicamente se indica la asistencia, a título particular, de Manuel Borguñó y de Oscar Esplá. Con respecto al resto, aparecen representados treinta y ocho países del mundo y cerca de seiscientos asistentes.

Sobre el nombre de este último encontramos una anotación manuscrita de Borguñó que señalaba que no participó. Así pues, y mientras que los principales países europeos y otros como Australia, Canada, Corea, Cuba, India, Japón, Laos, Irán, México, Nicaragua, Nueva Zelanda, Perú, Filipinas, República Dominicana o Turquía enviaron una delegación oficial, el único delegado que acudió representando a España fue Manuel Borguñó.

Esta circunstancia muestra el completo desinterés que la educación musical tenía para el gobierno. El hecho de incluir en la delegación oficial a Óscar Esplá, en lugar de músicos relacionados con esta materia como Rafael Benedito o Borguñó, evidencia, además de la despreocupación reseñada, un grave desconocimiento de la realidad musical escolar española. Según indica Borguñó en la carta dirigida a su mujer desde Bruselas, Arcadio Larrea le comentó meses antes que iba a asistir en calidad de enviado oficial por parte del gobierno franquista. El maestro catalán supuso que éste llegó a recibir los emolumentos correspondientes al viaje pero declinó asistir al congreso.

A pesar de que viajó desde Tenerife sin ningún reconocimiento oficial por parte de las autoridades españolas, es fácil entender que, por la envergadura del viaje, Borguñó no fuera capaz de afrontar por sí mismo semejante gasto. La carta que enviada el último día desde Bruselas a su esposa refleja el contexto y resultados de su visita a la capital belga. El congreso comenzó el 9 de junio de 1953 y finalizó el 9 de julio. Como el mismo Borguñó indica en la misiva, no tuvo oportunidad de asistir a la primera semana que fue cuando se expusieron los trabajos relacionados con la educación musical. Aun así, logró exponer su comunicación presentada en una ponencia titulada: "Método eurítmico-vocal y tonal". Su trabajo constaba de una exhibición práctica con dos niños del conservatorio y de una exposición teórica sobre su pensamiento musical. Debido al éxito de sus explicaciones, el tiempo previsto para su demostración se amplió notablemente. Era tal su entusiamo, que llegó a señalar la posibilidad de celebrar un congreso referido a los países hispano-hablantes en Tenerife o Barcelona.

En este punto, hemos de indicar la referencia que realiza en la carta sobre Lecuona y Bonnín. Como hemos subrayado en el párrafo anterior, era harto improbable que Borguñó pudiera pagarse semejante viaje y estancia. Es por ello, por lo que pensamos que cuando nombra a Lecuona, se refiere a Antonio Lecuona Hardisson, que esos momentos ocupaba el cargo de Presidente del Cabildo Insular de Tenerife. La relación mantenida con Francisco Bonnín y Guerín se hallaba más cercana en el plano artístico. Reconocido pintor tinerfeño, llegó a presidir el Círculo de Bellas Artes de Santa Cruz. Podemos suponer que integró a Borguñó en el ambiente cultural de la capital tinerfeña y le facilitó encuentros con diversas personalidades de la isla. Éste, en señal de agradecimiento, le nombró presidente del Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife:

> "No podemos omitir al Excmo. Sr Gobernador Civil, D. Carlos Arias Navarro, al Excmo. Sr Presidente del Cabildo Insular de Tenerife, D. Antonio Lecuona Hardisson y al Excmo. Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Santa Cruz, D. Gumersindo Robayna Galván, que contribuyeron a sufragar una parte de los gastos ocasionados por nuestra afortunada participación en la Conferencia Internacional de Educación Musical, celebrada en el año 1953 en Bruselas y a la cual fuimos invitados por la UNESCO." [532]

El maestro catalán señala sus impresiones sobre la conferencia y destaca que fue el único ponente de los países de habla hispana en cuanto a la educación musical escolar se refería. En este sentido, apuntaba el escaso trabajo desarrollado en los países sudamericanos a los que auguraba un futuro ligado a la pedagogía norteamericana. Hemos de recordar que una de las intenciones que Borguñó mantenía en esta época de su vida era la de implantar su método en estas naciones. Tal vez, la conferencia de Bruselas consolidó la idea de poder obtener el reconocimiento profesional que no tenía en España en esos países.

Lamentaba no haber podido asistir desde el primer día porque le hubiera permitido establecer más contactos para dar a conocer más su pensamiento. En cuanto a la valoración de los ponentes, destacaba el trabajo realizado por los países orientales y el escaso interés que le produjeron las presentaciones americanas (suponemos que las de los países del cono sur).

Aunque no mantuvo reparo alguno en criticar la actuación de la representación oficial española, que dejó de acudir a pesar de estar anunciada su presencia, al mismo tiempo, sufría por el desinterés que existía por parte del resto de países por España. Borguñó deja claro la escasa simpatía e interés que suscitaba España en el contexto internacional. El hecho de provenir de un país en plena dictadura suponemos que no sería bien visto por muchos de los participantes que podieron llegar a ver a Borguñó como un fiel adepto al régimen. No obstante, Borguñó, cuyo interés por la política era siempre interesado en beneficio de la educación musical, señaló que trató de defender a su país sin haber llegado a hablar del régimen.

Los recursos con los que el maestro catalán contó para este viaje eran muy limitados. El hecho de caminar hasta el lugar de la conferencia, comentar varias veces el coste de la vida y la restricción de su prepuesto ponen de manifiesto la escasez de recursos con los que contaba.

Para finalizar, relataba su vida diaria en Bruselas, la carestía de las cosas y su deseo de volver cuanto antes. Se apenaba de no haber podido visitar Holanda y Alemania a pesar de estar cerca de la capital belga:

> "Bé, aquí tens el meu discurs de presentació del dimarts. No he tingut temps material d'escriure, encara que fins ahir no distribuiren el discurs. Després vaig desenvolupar la meva llicó amb dos nens del conservatori de 12 a 13 anys que em feren quedar molt rebé. Amb el meu francés macarronic en vaig sortir molt be i m'aplaudiren sovint. De tot el que del mateix tema s'ha presentat, ha estat considerat el mes seriós, complet i profun. Estás contenta? Pensa que jo legalment no podía fer res, car aquest tema es desenvolupà els dies de la setmana passada. Jo eri a la Comissió A i em concediren 40 minuts que després sense cansansi de ningú, em digueren que podia continuar. No pots imaginarte la grandiositat que ha presidit

[532] Borguñó, Manuel. *Cincuenta años de educación musical*. *Lo que en la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse*, Santa Cruz de Tenerife, 1959, pág. 76.

tots els actes i la inmensitat interior del Palau de Belles Arts, de les diferentes sales de concert amb la mes gran que es cosa de les mil i una nits. Tots aquest Palau está a disposició dels músics; tot alfombrat, amb sales de concerts de tota mena, i no els costa res al contrari, el Municipi els ho paga tot. Així es pot treballar. Pel que respecta els cors que he oit, ha estat maravellos. Avui ja son molts els cors millors del mon.

Que et sembla l'escrit? El vaig fer directament al francés i crec que per això m'ha sortit tant bé. Suposo que en Lecuona i en Boin estarán contents. No seria difícil que a instancies meves la UNESCO organitzés una Conferencia a Barcelona o a Tenerife, però exclusivament dedicada als països americans de parla castellana y a Filipines. L'idea fou molt ben rebuda, pero en veritat si no hagués estat per mi, sota el punt de vista tècnic, ni España ni Amèrica no hagüeren estat representades. De la gisoanoamericans que han participat en el congrés, cap és especialista de l'educació musical escolar, així que estat jo sol el portaveu dels països de parla castellana. Dic mentida, les Filipines hi ha participat, però en anglés. L'únic que ha parlat en nom dels països de parla castellana he estat ho. El delegat que em deien que havia d'arrivar de Madrid no ha aparegut ni estaba apuntat. Era aquell suat, Arcadio Larrea que vingué a Tenerife i com que en Sopeña en digué que ell hi seria i que li havien donat els quartos del viatje suposo que s'els deu haver gastat sense apareixer o al millor no els hi van arribar a donar. En fi no se que ha passat, però a mi m'ha anat molt be, a desgrat del greu perjudici que em causá el retard. Si soc aquí del primer dia m'hauria fet l'amo de moltes coses. España no fá res per a que se simpatitzi i francament no he observat el més petit entussiasme per les coses d'Espanya a desgrat de que jo, creient cumplint el meu deure, he procurat defensar Espanya, ja que del règim ni n'hem parlat.

Continuaré un parell de dies més a Bruselles car he d'escriure al meny unes 30 lletres, que les faré del mateix motlló, per acabar abans. La princeseta de Siam vaig veure que estigue un moment en el palco de la Reina Elisabeth. S'ha despedit de mi i li he dat una recomanació per a la casa Unió Musical Española, per a que la atenguin, car estudia historia d'art, es profesora de Dret Polític a la Universitat de Bankog i presidenta de les juventuts musicals del seu país. Els americans han fet el ridícol, mentres que els orientals s'han fet poc menys que amos de la conferencia per la calitat i serietat dels temes que tractaren, car el blancs feren molta literatura y poca cosa més.

El que he observat o mes ben dit, que he confirmat, es que a l'América no hi ha res més que renyines politiques i posit de disolució que no les deixará creixer i cauran sita la férula dels Estats Units. Ara a les sis haig de trobar-me amb el director de tot el que fan allí. No crec que sigui gran cosa.

Crec que el meu parlament caurà molt bé a Santa Cruz i que em serà fàcil de continuar la campanya d'América, que solament comtinuarès si em donen diners per a ferla. He procurat sentirme tant tinerfeny com si realment ho fos, car realment estimo de tot cor aquest país, en el que m'hi trobo tant bé. Aquí fa un fret molt pitjor que el fort de l'hivern a Santa Cruz, pero amb un aire gelat fi que no molesta. Gràcies a Deu a desgrat del terrible batibull d'aquests dies, en els quals he hagut de fer cada dia mes de 8 kilometres a peu, a mes del que he treballat, estic com nou encara que m'haig d'abrigar molt.

De Bruselles que t'en diré? Es una ciutat d'un moviment extraordinari. Volen fer la competencia a París i els bulevars de nit, semblen un castell de focs artificials permanent, pero la circulació està tant mal organitzada, que solament per això… y pel cara que es la vida, ja desitjo marxar-ne. Encara que jo estalvio i no em pasa de unes 150 pesetas diaries. No estic segur si el diumenge aniré a Holanda, Amsterdam, la Haya i a Hinversumm. Si no fos per el

Universidad de Salamanca

> visat si hi aniria. L'altre diumenge vaig esatar a cinc kilómetres de la frontera alemana. Em sap greu venir sense haver donat una llambregada a aquests paisos."[533]

En cuanto a la ponencia presentada, encontramos entre sus documentos veinticinco páginas mecanografiadas en castellano bajo el título "La educación musical escolar". Según se recoge en el subtítulo, estas hojas constituyen la exposición presentada por Borguñó en Bruselas.

El trabajo consta de dos partes muy diferenciadas. La primera de ellas, "Consideraciones fundamentales sobre su organización", es un estudio teórico sobre la educación musical escolar. Dividido en quince breves apartados analiza conceptos relacionados con los periodos escolares, horario, importancia de la voz como base de la educación musical, formación del profesorado, clases colectivas, formaciones corales, los métodos más adecuados, etc.

La importancia de exponer su pensamiento pedagógico en un tiempo muy limitado, hizo que todos estos apartados se escribieran de una forma breve y muy sintetizada. En su sinopsis en castellano sobre la enseñanza musical escolar aporta muy esquemáticamente sus objetivos pedagógicos:

"Tres principales formas de actividad:
a) Forma dinámico-rítmico-corporal
b) Forma transmisivo auditivo-vocal, y,
c) Forma receptiva e intelectual

Tres elementos principales a educar:
a) Ritmo
b) Voz
c) Oído

Tres factores esenciales que atender:
a) Higiénico vocal
b) Didáctico
c) Artístico social

Tres grandes periodos
a) Pre-escolar
b) Escolar-primario
c) Escolar-secundario

Tres clases de profesores:
a) El profesor encargado de la educación musical del niño en el periodo pre-escolar, generalmente mujer.
b) El profesor de plástica, rítmica y danza.
c) El profesor de educación musical, propiamente dicho, que tiene a su cargo las formas de enseñanza, transmisivo audio-vocal y la recptiva e intelecutal."[534]

[533] Borguñó, M. Carta dirigida a su esposa desde la "Conferencia Internacional de Educación Musical", Bruselas, 10 de junio de 1953, (inédita).
[534] Borguñó, M. "La Educación Musical Escolar", exposición en la "Conferencia Internacional de Educación Musical", Bruselas, 29 de junio-9 de julio, 1953, pág. 4.

Al igual que en los congresos de París de 1937, Borguñó no hizo referencia alguna a la gimnasia rítmica ni al Método de Jacques Dalcroze. Únicamente, señalaba la necesidad de un profesor de plástica, rítmica y danza, al margen del profesor de educación musical.

La segunda parte de la ponencia trató sobre su *Método Eurítmico Vocal y Tonal*. La distribución, aunque no sigue exactamente la estructura presentada en escritos anteriores, mantiene las principales características metodológicas. La primera parte era el llamado periodo de preparación, mientras que la segunda, que correspondía a los estudios secundarios, era la de realización. Las cuatro secciones en las que se sub-dividía cada una de las partes no se estudiaban de forma independiente, sino que debían ser atendidas de forma simultánea:

> "El "Método eurítmico-vocal y tonal" comprende dos partes distribuidas en las cuatro grandes secciones siguientes:
>
> 1º.- Cultura del ritmo (proceso rítmico);
> 2º.- Cultura de la voz (proceso vocal);
> 3º.- Cultura del oído (proceso tonal) y
> 4º.- Educación audio-receptiva e intelectual (audiciones musicales, historia y estética de la Música).
>
> Las cuatro siguen un camino paralelo y han de contribuir en la proporción debida a la formación del buen gusto musical. El tiempo destinado en la escuela, se distribuyen exclusivamente en la prácticas que contiene las cuatro mencionadas acciones."[535]

El resto de su trabajo consistió en enumerar los distintos ejercicios y modo de realización de cada una de las secciones. La llamada "marcha rítmica" no es desestimada como recurso, es más, recomienda su utilización basándose en los trabajos de Jacques Dalcroze. Sin embargo, como ya había advertido en otros escritos, la sitúa al margen de la educación musical escolar. De esta forma, reconocía la labor del Método Dalcroze pero para ser utilizado como un sistema preparatorio previo al inicio de la educación musical:

> "La marcha rítmica es inspirada en los procedimientos de Jacques Dalcroze. Sin embargo, incluso suponiendo que el local haga posible su práctica en las Escuelas, difícilmente, con ella, alcanzarán los niños a interpretar las fórmulas gráficas más allá de las integradas por valores de uno y de medio tiempo. No creo que corresponda al profesor de Educación Musical pasar de los más elemental en estos ejercicios (si puede o cree conveniente hacerlos) y, por esta causa, solamente son esbozados los más primarios, pudiendo cada profesor alcanzar la progresión que, sin excederse, crea conveniente."[536]

La ponencia mecanografiada que encontramos, en la que consta que era su exposición en el congreso, carece de unas conclusiones finales. Consideramos que éstas debieron existir, pero, o bien Borguñó no las transcribió, o bien quedaron extraviadas.

Entre la documentación personal de la familia Borguñó se halla un opúsculo mecanografiado de cuarenta y seis páginas donde resume a modo de noticia el devenir de la conferencia de Bruselas. En ellas se relata relata hasta el más mínimo detalle de lo que ocurrió durante esos días.

[535] *Ibídem*, pág. 10.
[536] *Ibídem*, pág. 11.

"España y los Países Hispánicos ante los Problemas de la Educación Musical" incluye como subtítulo la siguiente explicación: "Noticia anecdótica de la Conferencia Internacional de educación musical, celebrada bajo los auspicios de la U.N.E.S.C.O. en el Palacio de Bellas Artes de Bruselas del 29 de junio al 9 de julio de 1953 y amplios comentarios sobre los temas tratados en la misma más fundamentalmente interesantes para una organización lógica de la educación musical escolar".

Como podemos comprobar, el título de este opúsculo se redactó para impartir el 9 de octubre en Barcelona una conferencia similar a la llevada a cabo en Bélgica destinada los países de habla hispana. Borguñó expuso las características de su sitema mediante una demostración práctica con niños. Tras cada canción presentaba los procedimientos metodológicos utilizados y explicaba sus planteamientos pedagógicos:

> "El Instituto de Estudios Hispánicos ha tenido el buen acuerdo de organizar dos manifestaciones de pedagogía musical, que estarán a cargo del maestro Manuel Borguñó, director del Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife. Hay que saludar con alborozo a todas cuantas iniciativas se adopten para ampliar el ámbito actual de la música y para organizar y sistematizar las técnicas de enseñanza musical. Los actos a que nos referimos pueden constituir un fructuoso prólogo de empresas más amplias. En el primero de ellos, que se celebrará hoy, a las siete y media de la tarde, en el Fomento de las Artes Decorativas, el ilustre musicólogo desarrollará el tema «España y los países hispánicos-ante los problemas de la educación musical», (trayéndonos un eco de los temas tratados en la Conferencia Internacional de Educación Musical recientemente celebrada en Bruselas. En el que se celebrará mañana, en el mismo local y a la misma hora, se efectuará una demostración de pedagogía-musical escolar, con la colaboración de un nutrido grupo de alumnos del Hogar del Productor de «Educación y Descanso» del Pueblo Nuevo. Cada una de las canciones estudiadas dará pie a un interesante análisis de los medios de desarrollar, la cultura rítmico-vocal y tonal y pasar de ésta al solfeo y a las nociones superiores de música. Tanto por su originalidad como por su contenido en promesas, estos actos han atraído poderosa atención en el mundo musical barcelonés."[537]

Las cuatro primeras páginas de este opúsculo se refieren única y exclusivamente a los hechos acaecidos en la conferencia. En ellas, explicaba de forma minuciosa desde las diferentes comisiones hasta los temas y conferenciantes más destacados:

> "Se crearon tres comisiones de trabajo para estudiar los problemas siguientes:
>
> COMISIÓN A: La enseñanza pre-escolar, escolar y post-escolar; la enseñanza primaria, secundaria y privada.
>
> COMISIÓN B: La enseñanza musical en la colectividad.
>
> COMISIÓN C: La fomación del maestro.
>
> Expusieron sus puntos de vista personalidades competentes en cada una de las múltiples facetas que ofrece la educación musical en sus contactos y relaciones con la vida escolar y social.
>
> [...] La Comisión Preparatoria de la Conferencia estuvo constituida por los Sres. siguientes: Presidentes: Mr. Bernard Shore, de Reino Unido; Dr. Arnold Walter de Canadá; Miembros: M. Marcel Cuvelier, de Bélgica; Miss Vanett Lawler, de Estados Unidos de

[537] "Para el fomento de la cultura musical", *La Vanguardia*, Barcelona, 9 de octubre de 1953, pág. 11.

Universidad de Salamanca

América; M. Raymond Loucheur, de Francia; Miembro cooperador: Dr. Charles Seeger, de Estados Unidos de América.

Todas las profesiones y especialidades de la música interesadas en la Educación Musical estuvieron representadas: los compositores, educadores de las diversas ramas de la enseñanza, musicólogos, críticos musicales, la radiodifusión, la industria del disco, el teatro, el cinema, las sociedades populares de música, los folkloristas y las organizaciones musicales juveniles.

Los conciertos estuvieron a cargo de 10 coros escolares y juveniles y de 15 instituciones corales de Europa, Norte América y Canadá algunos de los cuales alcanzaron las más elevadas cumbres de la perfección artística. España, que el arte coral ocupa un rango internacional de primer orden, desgraciadamente no estuvo representada en los programas, los cuales constituyen un nobilísimo y excepcional homenaje a las más puras esencias musicales de los grandes maestros de todos los tiempos y de los más variados y lejanos países. La Gran Orquesta Sinfónica de Bruselas, dirigida por Franz André tuvo una participación brillante en algunos conciertos, y la de las Juventudes Musicales, compuesta de cien instrumentistas procedentes de 12 naciones, constituyó un vivo y emocionante ejemplo de armonía internacional."[538]

Uno de los asuntos más emotivos de su resumen es el que se refiere al paréntesis obligado por la II Guerra Mundial y a las personalidades que fallecieron en este periodo. Acentúa de forma especial el fallecimiento de uno de los mayores pedagogos musicales que dio el s.XX., Maurice Chevais, con el que Borguñó mantenía estrechos lazos profesionales y personales. La relación entre ambos era tan íntima que según el testimonio emocionado de Montserrat, al finalizar la Guerra Civil en España, Chevais, consciente la situación escasez por la que atravesaban numerosas familias, envió un paquete con diversos alimentos a la familia Borguñó:

"En Bruselas pude comprobar que, gracias a Dios, el aletargamiento que se produjo después de la segunda gran guerra fue más aparente que real. Los antiguos luchadores que siguen con vida, han vuelto a la palestra, permitiéndome destacar entre los que sobrevivieron a los horrores de la guerra y de la post-guerra, la personalidad prestigiosa del ilustre musicólogo y pedagogo M. Leo Kastenberg, el cual al frente de la Sociedad de Educación Musical, de Praga, tanto contribuyó, con su espíritu de organización y luminosa inteligencia, a la valoración cuantitativa de la pedagogía musical. En este lapso de tiempo otros magníficos colaboradores desaparecieron, a los cuales tributamos fervoroso homenaje en la figura generosa del malogrado artista, pedagogo, y amigo por excelencia, M. Maurice Chevais, que legó a la Educación Musical escolar una estela luminosa de conocimientos y experiencias que sin duda alguna aportarán una gran contribución al progreso definitivo de esta modalidad."[539]

La importancia de esta conferencia radicó en el tratamiento que se cedió a la música desde todos sus ámbitos y aspectos. Resaltan las ponencias presentadas por Kastenberg y por Hindemith. El compositor alemán estuvo sumamente implicado a través de sus trabajos, tratados y composiciones en la pedagogía musical y en su desarrollo.

[538] Borguñó, M. "España y los Países Hispánicos ante los Problemas de la Educación Musical", noticia anecdótica de la Conferencia Internacional de Educación Musical de Bruselas, 1953, págs. 1-2, (opúsculo inédito).
[539] *Ibídem*, pág. 3.

La música, como elemento terapéutico en el tratamiento de patologías psíquicas, problemática social o descanso de los trabajadores, fue merecedora de diversas ponencias:

> "Se pronunciaron abundantes y sustanciosos discursos y se leyeron muchas comunicaciones sobre las más heterogéneas cuestiones relacionadas con la música en su aspecto educativo social y técnico. Además, se efectuaron demostraciones de los métodos siguientes:
>
> Del periodo pre-escolar: métodos "Dalcroze", "Orff Bergese" y "Martenot".
>
> De los períodos elemental primario, medio y terminal escolar, practicaron interesantes ejercicios la Srta. María Muñoz, de Puerto Rico, Mr Ineborg Kindem, de Noruega y José Lannaerdes. De Holanda, "Método Ward".
>
> [...] El que suscribe estas líneas presentó a la Conferencia su "Método eurítmico-vocal y tonal", especialmente destinado a la escuela primaria y media.
>
> Fue leída una importante comunicación del Sr. Leo Kastenberg, de Israel sobre "La Música en Europa" y Mlle. Vanett, de Norteamérica, disertó sobre "Las nuevas tendencias de la Educación Musical"; Sir Stuard Wilson, de la Gran Bretaña, habló de la música folklórica en la educación. Se habló también de la música en sus relaciones con la industria, de la música en el trabajo y en los recreos de los trabajadores, "La Música y la terapéutica" y "La Música en la corrección de los delincuentes". Finalmente, Paul Hindemith disertó sobre el tema "El Compositor y la Educación Musical" y M. Fred Hamet, de Alemania, hizo una exhibición sobre "La Historia aplicada al uso escolar".
>
> Otros participantes disertaron sobre un gran número de temas concernientes al uso de la radio, del disco, de la televisión, de las bibliotecas, de la crítica, del cinema, de la musicología, del teatro, de las sociedades populares de música, del folklore y de las organizaciones de las Junventudes Musicales. Con motivo de la Conferencia estuvo abierta en los Salones del Palacio de Bellas Artes una exposición que contenía un gran número de libros, partituras, manuales, instrumentos de música y una serie de muestras de materia en uso en las escuelas."[540]

Borguñó, una vez realizada la presentación de las actividades realizadas en Bruselas, dividió la conferencia en cuatro apartados generales: "los problemas de la educación musical", "aspecto técnico del problema", "metodología musical escolar" y "aspecto étnico y social". Si bien en las tres primeras secciones recopiló la mayoría de sus ideas, en la última de ellas incluyó las conclusiones de la conferencia de Bruselas aportando aspectos innovadores.

Bajo el epígrafe "Aspecto técnico y social" hizo un repaso a la situación de la educación musical en Estados Unidos, Sudamérica, y España. Seguidamente, aportó la respuesta de la conferencia ante la idea de establecer una organización internacional que ordenara esta disciplina. En el último de los sub-apartados realizó un extenso resumen de la actuación de la historia y trabajo desarrollado por las Juventudes Musicales.

A pesar de valorar el alto nivel económico de los Estados Unidos reconocía que materia de educación musical escolar, los países europeos le superaban en su desarrollo. Aun así, su infuencia sobre los países latinoamericanos era reconcida al formarse la mayoría de sus profesores en los Estados Unidos. Borguñó, firme partidario de que cada país desarrollara sus

[540] *Ibídem*, pág. 4.

sistemas de acuerdo a sus propias características, lamentaba que estos profesionales no tomaran como base sus propias fuentes:

> "América del Norte, este nuevo gran país que en la actualidad disfruta de un predominio material económico y técnico bien acusado sobre el resto del mundo, desde hace muy pocos años comparte con Europa la hegemonía de la cultura. Pero sin pretender disminuir los méritos de aquella gran nación, puedo afirmar que un examen objetivo de todos los valores que han llegado a mi conomicimiento respecto a la educación musical, confirman que Europa conserva todavía la supremacía en esta actividad, sin desdeñar las grandes aportaciones, sobre todo de carácter social, que en la conferencia aportaron los colegas norteamericanos.
>
> De las impresiones recibidas en la conferencia saqué deducciones que tal vez sean erróneas pero que muy bien pudieran no serlo. Me pareció observar que mientras los pueblos orientales en su afán de asimilar la cultura occidental acuden a apagar su sed de progreso en las fuentes de la tradicional Europa, los pueblos hispanoamericanos, en esta modalidad, dirigen principalmente su mirada hacia Norteamérica, buscando en el inmenso "cóctel" cultural de este gran país los ingredientes que hallarían tal vez más espontáneos y puro acudiendo a sus propios manantiales"[541]

Con respecto a las Juventudes Musicales, elogió firmemente su trabajo y destacó el despertar que para muchos jóvenes había supuesto su creación. Esta organización nació de la mano del belga Marcel Cuvellier en 1940 y pronto se extendió por el resto de países de Europa y del mundo. A través de conciertos, conferencias, formación de conjuntos corales, etc. trataron de desarrollar y fomentar la cultura musical de los jóvenes:

> "No podía nacer este movimiento en un momento más oportuno. La inmensa mayoría de las gentes y, sobre todo, la juventud, en una avalancha arrolladora vuelve la espalda a las actividades que más idealizan la vida. Los hombres de hoy, hombres del mañana, si Dios no lo remedia verán los resultados de un desequilibrio en que todo se juega en la carta del deporte sin sospechar, la mayoría, que si el deporte es el brazo de la cultura, el arte es el del corazón.
>
> Afortunadamente, este movimiento ha sacudido la abulía en la que se hallaban sumidos importantes sectores de la juventud, la cual constituye la única fuerza social existente capaz de canalizar y conducir por los derroteros del buen gusto artístico y moral a millones de jóvenes de todas las naciones del mundo civilizado.
>
> […] La finalidad del movimiento es crear y desarrollar el sentido estético artístico de la juventud y completar su cultura general por el conocimiento de la música, mediante conciertos, conferencias, etc., utilizando para ello todos los elementos que puedan conducir al logro del objetivo indicado"[542]

Si tuviéramos que señalar un momento importante en la vida profesional de Borguñó a partir de su traslado a Sta. Cruz de Tenerife sería, sin duda ninguna, el de la conferencia de Bruselas. A partir de las experiencias vividas y de los intercambios con distintas delegaciones, Borguñó, se ratificó aun más, en su lucha por la educación musical escolar.

[541] *Ibídem*, pág. 35.
[542] *Ibídem*, págs. 44 y 45.

Todos los escritos posteriores harán referencia explícita a lo que aconteció durante esos días en Bruselas. Para un hombre como Borguñó, aislado en un país donde no era reconocida su labor y sin posibilidad de conocer las últimas novedades de su disciplina, Bruselas supuso toda una confirmación a la dedicación de su vida profesional y un reconocimiento internacional.

2.5.4 *Un vacio en la cultura musical* (1956)

En 1956, tras publicar *La Música, los músicos y la educación*, Borguñó editó un nuevo libro con el título *Un vacio en la educación musical.* Más que el encabezado en sí, queremos llamar la atención del subtítulo que el maestro catalán escribió a continuación: *Pequeña historia de un error internacional que todavía puede ser corregido*. Igualmente, es de suma importancia el destinatario de la dedicatoria del libro: D. Jesús Rubio García-Mina. Ante semejante inscripción hemos de preguntarnos la finalidad de esta dedicatoria. Borguñó, sin llegar a significarse políticamente, era consciente en todas las épocas en las que le tocó vivir, que el apoyo de las autoridades era fundamental para llevar a cabo su idea de extender la educación musical por las escuelas primarias. Suponemos que al dedicar este libro al Ministro de Educación trataba de que éste tuviera conocimiento de su trabajo. Tras varios años de estudio sobre la obra y persona de Borguñó, no nos cabe duda de que era una persona muy persistente. En sus libros y artículos aparecen reseñados numerosos envíos de cartas a distintas personas relacionadas con el mundo político con el objetivo de dar a conocer su trabajo y teorías. Según su hija, en un principio tuvo problemas con el régimen franquista, pero con el paso de los años su labor fue reconocida.

Un vacio en la educación musical consistió en una recopilación de diferentes artículos que Borguñó escribió en el diario *La Tarde* de Tenerife. Tras su paso por la conferencia de Bruselas, encontró que muchas de sus ideas eran compartidas por otros ponentes. Así pues, en este libro ratificó todo su planteamiento pedagógico apoyándose en las opiniones de otros pedagogos europeos. No existe un orden sistemático o presentación de método alguno, sino diferentes conclusiones del resultado de sus ideas pedagógicas en las últimas décadas. Hallamos en este escrito un Borguñó mucho más crítico y reivindicativo, si cabe, con el mundo de los músicos y políticos. El autor contaba ya con setenta y dos años de vida y da muchas veces la impresión de sentirse desengañado por el nulo efecto que sus iniciativas han tenido en el mundo de los políticos y músicos españoles. Sin embargo, deja abierta una luz de esperanza y anuncia continuar con su labor pedagógica.

Borguñó dio por finalizada la etapa del Instituto Musical de Pedagogía. Estamos ante un Borguñó mayor y cansado de que sus ideas no encontrasen acomodo en la educación española:

> "Cuando los componentes de una Institución cultural estiman que su esfuerzo ha alcanzado el cénit en el camino de sus posibilidades constructivas, lo más conveniente es cancelarla y con los elementos reunidos de la obra realizada construir un eslabón más que nos aproxime a la meta ideal anhelada.
>
> En este caso se halla el Insituto Musical de Pedagogía, de Santa Cruz de Tenerife, fundado en el año 1944..."[543]

[543] Borguñó, M. *Un vacío en la cultura musical. Pequeña historia de un error internacional que todavía puede ser corregido*, Imprenta Católica, Santa Cruz de Tenerife, 1956, págs. 7-8.

Universidad de Salamanca

No sabemos las razones que impulsaron a Borguñó a tratar de dar por concluida parte de su obra pero podemos suponer cierto desengaño. Los distintos artículos que configuran este libro son escritos con un lenguaje mucho más duro y riguroso de lo habitual. Consciente de que sus críticas podían ocasionarle algún problema con las autoridades del país, especificó claramente a quien iban dirigidas y las razones de ellas. Los músicos y su actitud desinteresada por la educación musical escolar centraban todos sus reproches:

> "Para terminar, como algunos conceptos emitidos en los capítulos que contiene este opúsculo podrían ser erróneamente interpretados para evitarlo, me permito hacer las dos aclaraciones siguientes:
>
> Primera.- El "vacio" al cual se refiere el epígrafe anterior no tiene nada de común con la cancelación del Instituto Musical de Pedagogía citado. Su desaparición no causará vacío alguno, pero los beneficios que habrá reportado a Tenerife reverberan a la luz de todos los días. La flor desaparece, pero la semilla permanece y se reproduce. Esto es lo más importante.
>
> Segunda.- Los comentarios que en sentido peyorativo halle el lector en los mencionados artículos no presuponen desdén alguno hacia la ingente Obra Nacional de Falange Femenina, Frente Juventudes y Educación y Descanso, a cuyas instituciones corresponde el alto honor de haber incorporado, por primera vez en la Historia de España, la música a la vida escolar y social de la Nación, creando en nuestra Patria, sobre todo entre las clases humildes, un simpático clima de colaboración popular artística merecedor de todos los elogios. Las objeciones se refieren exclusivamente al estamento profesional músico, el cual, en su abulía, no ha podido o no ha querido todavía proporcinar a las primeras autoridades culturales de la Nación el instrumento técnico que éstas seguramente ambicionaban para la realización de sus nobles afanes."[544]

En primer lugar, rememora el cometido y la labor que el Instituto Musical de Pedagogía Musical ha realizado durante estos doce años desde que iniciara su constitución. A partir del segundo capítulo, comienza una serie de reflexiones relativas al mundo de los músicos y su falta de interés por la educación musical escolar. Borguñó hace un lamento extensivo a todos aquellos que no supieron, o bien no quisieron ver, en la educación musical escolar la piedra fundamental e inicial donde construir una sociedad interesada y formada en aspectos musicales:

> "Ya entonces Bretón, Pedrell y Falla, cuando me vieron tan eufóricamente animado a aportar mi grano de arena al enraizamiento en la Escuela del renaciente movimiento musical, me pronosticaron que la abulia de los músicos y la falta de tradición pedagógica musical escolar me acarrearía muchas dificultades, ya que España se hallaba incorporada al movimiento internacional de la música sin la preparación paulatina a que fueron sometidas a través de varios siglos las naciones europeas donde germinó y se desarrolló el proceso evolutivo de esta bella arte."[545]

Tras asistir en 1953 a la "Conferencia Internacional de Educación Musical" celebrada en Bruselas, Borguñó realiza una reflexión acerca de la música en Hispanoamérica y en los Estados Unidos. Su interés por la situación de la pedagogía musical en Hispanoamérica se produjo con anterioridad a la conferencia de Bruselas.

[544] *Ibídem*, págs. 11-12.
[545] *Ibídem*, pág. 17.

En el año 1950 comenzó lo que él denominaba la tercera etapa del Instituto Musical de Pedagogía que señalaba como fase de cooperación e intercambio de ideas y valores. La búsqueda de información acerca de los métodos y la situación de la música en las escuelas centraron durante cerca de cinco años el trabajo e investigaciones de Borguñó. Las razones últimas que le llevaron a interesarse por la educación musical en Hispanoamérica no están suficientemente documentadas. Tal vez, el desinterés que sufrió su trabajo en España le conminó a buscar otros puntos de referencia donde su labor pudiera ser tomada más en cuenta. Como detalla a continuación, observa cierto interés por la educación musical escolar pero sin una metodología sistemática específica:

> "Es decir, existe en todas aquellas naciones una organización oficial de la educación musical escolar, más intensa en unos que en otros, generalmente basada en los principios tradicionales con alguna que otra evocación a la pedagogía activa que no desvirtúa la impresión de una casi total desvinculación de la misma. En los programas de Chile y del Uruguay, y de otros, observamos una marcada influencia norteamericana. Cuba, Méjico y todas las demás repúblicas conceden una importancia notable a la enseñanza musical en las escuelas y en todas se cultiva esencialmente la música racial, pero en el aspecto educativo adolecen, en general, de un proceso educativo debidamente combinado en el que la educación del ritmo, de la voz, del oído y del buen gusto musical sigan un proceso coherente, más o menos paralelo."[546]

Podemos deducir la inexistencia de un método pedagógico de carácter sistemático que fuera seguido por las escuelas de un país o países determinados. En la conferencia ofrecida en Barcelona tras su viaje a Bruselas, expuso las conclusiones a las que llegó tras mantener contacto con el director del Conservatorio de Santiago de Chile:

> "Respecto a Chile supe por el Director del Conservatorio de Música, de Santiago, D. René Amengual, que en aquella culta república, se estudia y atiende con especial interés la educación musical de los escolares y que el profesorado inicial encargado de organizarla fue especialmente preparado en los Estados Unidos.
>
> […] No logré informe alguna de interés de los demás representantes de los países hispanoaméricanos, a pesar de que me consta que en algunos se están realizando interesantes esfuerzos en esta rama pedagógica: esfuerzos que por lo visto no alcanzaron la popularidad que debiera una actividad tan íntimamanete ligada a la cultura del pueblo, puesto que los participantes no pudieron ofrecerme los datos concretos que yo deseaba obtener."[547]

Tras solicitar información a revistas especializadas y organismos oficiales no halló respuesta alguna. Aún así, el maestro catalán no cejó en su empeño y tras encontrarse con una realidad que negaba cualquier evidencia, no pierde la fe en descubrir en algún rincón de Hispanoamérica alguna excepción como la que representaba él mismo para nuestro país. Lamentablemente, Borguñó llegó a confundir sus deseos y cierta visión idílica de los países sudamericanos con la propia realidad:

[546] *Ibídem*, pág. 24.
[547] Borguñó, M. "España y los Países Hispánicos ante los Problemas de la Educación Musical", pág. 38.

> "Tampoco en la Conferencia de Bruselas pudieron informarnos de gran cosa los delegados hispanoamericanos que asistieron a ella. Poco después, insatisfechos del menguado resultado obtenido en nuestro afán de obtener información, preguntamos en la Oficina de Educación Iberoamericana del Instituto de Cultura Hispánica, la cual, desde su portavoz *Noticias de Educación Iberoamericana*, solicitó pública información sobre el asunto, con resultado al parecer nulo.
>
> También nos dirigimos con nuestro cuestionario, a muchas instituciones y a varias revistas de Música de aquel continente y tampoco obtuvimos noticia alguna importante en el aspecto que nos interesaba. Recibimos muchos programas de estudios de diversos ministerios de Educación Nacional y de los Conservatorios, en los cuales no hallamos las noticias deseadas. Y, no obstante, presiento que algo o mucho importante, se realiza en esta rama de la pedagogía en aquellas cultas naciones."[548]

A partir de las conclusiones extraídas de la conferencia de Bruselas, Borguñó realizó una pequeña síntesis acerca de la situación musical por la que atravesaba Norteamérica. A pesar de que en la pedagogía general había una serie de tratados implantados en las escuelas de Europa y América, podemos decir que en estos momentos no se hallaba, en lo que se refiere a la pedagogía musical escolar, unanimidad de criterios entre los profesionales que se dedicaban a esta rama. La búsqueda y la investigación de varios métodos caracterizan a la pedagogía musical de estos años:

> "En la citada Conferencia el número de norteamericanos fue de una impresionante mayoría sobre cualquier otra de las demás naciones más abundantemente representadas. La colaboración de sus representantes fue brillantísima y en los discursos y comunicaciones se dio amplia noticia de los notables progresos alcanzados en aquel país en la organización musical. No obstante pudimos observar que en Norteamérica, como en Europa, no han rebasado, en esta modalidad, el periodo inical de las experimentaciones y que también en aquel gran país se busca, con frecuencia en las nubes lo que la vista puede descubrir fácilmente mirano de frente, a la altura de los ojos. Allí, como en Europa, existen elementos más audaces que razonables con tendencia a ponderar lo irreal y exótico y a silenciar lo normal y sensato. Claro que ello no tiene nada de sorprendente en estos tiempos en los que, con tanta frecuencia, se busca la originalidad y se consigue la patente de genio con los más estrafalarios despropósitos."[549]

La crítica que efectúa a las teorías de Maurice Martenot es manifiesta. Borguñó no discutía la capacidad del pedagogo francés, al que admiraba y reivindicaba, sino que puso en duda que sus teorías e iniciativas fueran convenientes para llevarlas a la práctica en las escuelas.

Después de analizar las consecuencias de la conferencia de Bruselas, dedicó dos capítulos a la la Rítmica y su inclusión en la escuela. Su opinión sobre este tema es ya conocida, pero tras su paso por Bruselas se ratifica a través del informe presentado por el presidente de la "Fundación Instituto Jacques Dalcroze". Su confirmación acerca de que la Rítmica debía estar al margen de la escuela viene determinada por el propio discurso de Martin que, en ningún momento, especificaba la necesidad de introducir el método Dalcroze en las

[548] *Ibídem*, pág. 25.
[549] *Ibídem*, pág. 33.

escuelas primarias. Únicamente en los años previos a la educación primaria, podía ser utilizado como recurso de preparación a la educación musical:

> "Me complació, sobremanera, el ponderado discurso del profesor Frank Martin, Presidente de la "Fundation Institut Jacques Dalcroze", de Ginebra. Vino a decir, concretamente, que transcurrida la primera edad infantil, los alumnos, incluso en las improvisaciones deben tener plena consciencia de los gestos y de la estructura de la música que interpretan, *de lo contrario* -añadió textualmente- *no valdría la pena crecer y los niños pequeños tendrían realmente muchas ventajas sobre los mayores*, lo cual ratifica lo que en el anterior artículo expuse sobre la rítmica intuitiva y la razonada. Dicho profesor, en su larga peroración -que reproducida tengo a la vista- no nombra ni una sola vez la Escuela, lo que puede muy bien demostrar la existencia de una íntima convicción de que la Rítmica, para no sufrir deformaciones ni agravar el problema de la educación musical en el periodo primario y secundario, debe ser enseñanda en instituciones especiales que la cultiven con todos los respetos debidos a la memoria de su genial creador, el cual, al margen de la Rítmica, tuvo también sugerencias geniales relacionadas con la educación de la voz, del ritmo y del oído."[550]

El compromiso de crear una organización internacional de educación musical, auspicida por la U.N.E.S.C.O., es otro de los puntos al que dedicó dos de los capítulos relativamente extensos de este libro.

Las palabras que Segger, musicólogo norteamericano, presentó en su discurso pronunciado en la conferencia de Bruselas coincidían totalmente con las ideas mantenidas y realizadas por Borguñó años atrás. Al igual que éste, destacaba la importancia de proyectar desde grupos organizados de profesores, junto con los estamentos públicos, la enseñanza musical:

> "Por su parte el antes aludido Dr. Carlos Segger en su profunda y sugestiva exposición preliminar concerniente a la creación proyectada de una Sociedad Internacional de Educación Musical, destaca que en la actualidad no es el individuo ni las masas de la época romántica las que cuentan, sino el grupo organizado y, añadió que *un cuerpo legislativo, un parlamento o un servicio oficial pueden dejar de lado al individuo, desatender y desconocer la opinión de amplios sectores de la población, pero escucharán respetuosamente la opinión de un grupo organizado*.
>
> Destacó que el ejemplo más admirable que él conoce es el de la Conferencia Nacional de Profesores de Música de los Estados Unidos, que se ha convertido en el órgano nacional de planificación para la enseñanza de la música en las escuelas públicas y normales del país. *No es el gobierno -dijo- el que decide de las cuestiones de material, de un método y de formación personal; son los propios profesores en cooperación con los servicios de difusión, los funcionarios y los dirigentes de las colectividades donde ellos ejercen sus funciones, las que definen y regulan las actividades concernientes a la enseñanza musical en las instituciones docentes*."[551]

[550] *Ibídem*, pág. 46.
[551] *Ibídem*, págs. 50-51.

Estas ideas confirmaban el ejemplo de la "Asociación de Amigos de la Educación Musical" creada en Barcelona y el Instituto Musical de Pedagogía Musical como muestras de un compromiso personal para procurar el contacto con otros profesores e intercambiar opiniones y experiencias:

> "Estas ideas coinciden exactamente con las que en escritos, libros y conferencias vengo transmitiendo desde hace muchos años, a mis colegas, siendo sensible que la escasez de espacio impida la reproducción de una circular que mis consocios de la Asociación de la Educación Musical, de Barcelona, dirigimos hace aproximadamente 20 años, a los más destacados profesores y centros de educación musical de todos los países civilizados, en la cual proclamábamos la necesidad de unirnos los músicos de todos los pueblos para solicitar de los poderes públicos la merecida protección a nuestros comunes ideales pedagógicos."[552]

La obligación de unir a los músicos en favor de la construcción de asociaciones a nivel internacional para que la educación musical escolar se integrase de forma plena en los planes educativos fue respaldada por Borguñó en la conferencia de Bruselas. Su idea era crear una Asociación Nacional de Educación Musical en cada país.

La carencia de un sistema y la defensa del *Método Eurítmico-Vocal y Tonal* creado por Borguñó ocuparon, de nuevo, dos de los capítulos de esta obra. Estas dos concepciones no eran desconocidas en sus escritos. Borguñó, en diversos artículos y libros, justificó el titulo dado y adelantó diversos puntos de su contenido tomando como eje central las analogías que empleaba como referencia metodológica:

> "Es esencialmente eurítmico porque los tres elementos vitales de la música ritmo, voz y tonalidad se hallan en él equilibrados en la misma proporción y constituyen un todo homogéneo inseparable gracias a la poderosa influencia que las imágenes y analogías visuales ejercen sobre la mente y el oído de los alumnos.
>
> En él, todas las ideas sonoras, rítmicas y corales, se hallan analógicamente representadas y, es tan poderosa la influencia que las analogías ejercen sobre la mente de los alumnos, que gracias a ellas se obtienen los resultados más eficaces e insospechados, creando automatismos sumamente favorables para el desarrollo de sus facultades vocales, rítmicas y tonales. Los alumnos al asociar el sonido que emiten, el ritmo que efectúan, o la frase que vocalmente interpretan a una imagen, se sienten absolutamente seguros."[553]

El método, como hemos comentado en apartados anteriores, tomó cuerpo de forma progresiva desde que Borguñó entró en contacto con la realidad educativa escolar. Planteó la intención de un sistema, elaboró un plan organizativo y asumió como base del plan su propia experiencia profesional.

En el último de los capítulos, "Punto Final", encontramos la reflexión vital de un hombre que ha destinado su vida a un ideal. A pesar de que no había visto realizadas todas aquellas expectativas mantenidas desde que publicó *La Música, el Cant i l'Escola*, no deja de justificar y valorar su trabajo. El lamento y queja que mantiene contra el escaso interés que sus ideas producen en los políticos de Madrid no hizo que Borguñó desfalleciera:

[552] *Ibídem*, pág. 51.
[553] *Ibídem*, pág. 60.

> "No por vanidad, pues, sino porque nadie crea que pongo pasión en la palabra ni adulación en el juicio, permítaseme mencionar que en el año 1918, me fue facilísimo encontrar quien me presentara a S.M. el Rey Don Alfonso XIII y a la bondadosa y popular Infanta Isabel; que el inmortal periodista Mariano de Cavia me otorgó el inmerecidísimo don de un artículo en el *El Sol*, de Madrid (10-6-1918); que varias veces fui cariñosamente recibido por el Maestro Tomás Bretón, en su domicilio en donde fui presentado a otros colegas ilustres; en fin, que la misión que motivó entonces mi viaje a Madrid me obligó a relacionarme con muchos prohombres ilustres y que gracias a todos me llevé de Madrid, por todos los conceptos, un recuerdo perenne de maravilla.
>
> Y sin embargo, desde hace tres décadas cada vez que en mi especialidad pedagógica quise establecer contacto con la capital hallé las puertas cerradas. Mi último intento data de tres años y medio, aproximadamente, y de el conservo una atenta carta del entonces Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional D. Joaquín Ruiz Jiménez en la que notifica: que con los libros y documentos que la acompañaban había cursado y recomendado, con el mayor interés, mi propuesta al Departamento de Bellas Artes. Al poco tiempo solicité reiteradamente noticias de la suerte que le cupo a mi gestión sin haber logrado obtener la menor noticia.
>
> Nadie, por lo mencionado, crea que un hombre que haya dedicado todas sus energías en un anhelo constante de crear y construir en la actividad que le es propia, se sienta desgraciado por no lograr la meta deseada. Nada de eso.
>
> La vida es maravillosa para los que inducidos por una auténtica vocación, casi sin darse cuenta, todos los días renuevan sus reservas convirtiendo el pesimismo en esperanza y la amargura en ilusión."[554]

En resumen, este libro supuso una serie de aportaciones concretas del *Método Eurítmico Vocal y Tonal*. Tras la conferencia de Bruselas, de la que Borguñó regresó cargado de experiencias, se produjo un impulso definitivo en su elaboración.

La posibilidad de establecer contacto con profesores de Estados Unidos y los principales países de Europa, a la vez que conocer la realidad de la educación musical escolar más allá de nuestras fronteras, le animaron a seguir insistiendo en su ideal. En su crítica a las instituciones españolas siempre dejó una puerta abierta a la posibidad de cambiar el rumbo y corregir los errores realizados hasta el momento.

2.5.5 *Cincuenta años de educación músical. Lo que en la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse* (1959)

En el año 1959 Borguñó quiso conmemorar el cincuenta aniversario de la primera demostración pedagogía musical realizada por Borguñó en Barcelona el 23 de abril de 1909 en la "Sociedad La Banyà".

Con este motivo, sus amigos y patrocinadores le anunciaron la posibilidad de publicar las críticas que, tras la realización de varios cursos impartidos en la Península, aparecieron en la prensa escrita. Gracias a este aniversario se publicó el libro titulado *Cincuenta años de educación musical* con el llamativo subtítulo *Lo que en la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse*.

[554] *Ibídem*, pág. 71.

La primera de las partes de *Cincuenta años de educación musical* constituye un compendio de los objetivos, metodología y contexto de la educación musical. Borguñó, comenzaba recordando su primera demostración pública y la escasa evolución que la educación musical escolar ha experimentado. Mientras que en el resto de Europa aumentó la cantidad de músicos dedicados a la educación musical, en España apenas unos pocos podían vivir de esta disciplina:

> "En el año 1909, en algunos países europeos había centenares de músicos que se sustentaban exclusivamente de la pedagogía musical escolar; hoy suman algunos millares ¿Cuántos somos en España los que nos sostenemos de la educación musical? Para contarlos puede ser que sobren los dedos de una sola mano."[555]

De igual forma, explicaba la razón de su persistencia en el campo de la pedagogía musical escolar durante todos estos años y cómo esta disciplina y su desarrollo se convirtieron en una razón vital. Aun consciente de que en otros campos de la música podía haber obtenido un mayor reconocimiento social y económico, su vocación por esta materia iba más allá del mero interés personal:

> "Si el desaliento hubiese desarmado a todos los hombres que al propugnar sus ideales tuvieron la impresión de clamar en el desierto, el mundo se hallaría hoy todavía en los albores de la civilización. Ciertamente que nuestra voz es demasiado humilde y débil para hacerse oir en un clima musical tradicionalmente desenraizado de la Escuela. Pero ni siquiera esta convicción ha logrado desalentarnos hasta el punto de desechar toda ilusión y esperanza en el triunfo, más o menos remoto, del ideal que sustentamos, con una vocación más fuerte que nuestra propia voluntad, ya que muchas veces decidimos virar hacia posibilidades profesionales más cómodas y mejor remuneradas, y cuando tal cosa intentamos, nos pareció que nuestra vida no tenía objetivo alguno en este mundo."[556]

Una vez repasadas las experiencias de cincuenta años de dedicación proyecta sus ideas metodológicas. Éstas, en su mayoría, habían sido propagadas en anteriores escritos aunque, como en todos sus libros, siempre aparecen nuevas ideas que iban surgiendo con el paso de los años o se profundizaban mediante la experiencia directa del trabajo con niños.

En este sentido, destacamos el estudio y crítica a los distintos métodos pedagógicos que asoman durante estos cincuenta años. No queremos pasar por alto la personalidad y el caráter de Manuel Borguñó a la hora de juzgar y reprochar aspectos en los que él no estaba de acuerdo con otros pedagogos musicales. La disparidad de criterio venía definida, en la mayoría de los casos, al dictaminar la conveniencia de un método concreto para su aplicación en las escuelas primarias.

Sumamente interesante es la retrospectiva que efectuó en el capítulo noveno sobre la pedagogía musical desde 1903. Durante los años 1903 a 1905, debido a diversas giras que realizó como pianista acompañante por el extranjero, visitó distintas escuelas primarias. A partir de esta experiencia y de las apreciaciones obtenidas en la conferencia de Bruselas revela

[555] Borguñó, M. *Cincuenta años de educación musical*. *Lo que en la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse*, Santa Cruz de Tenerife, 1959, pág. 22.
[556] *Ibídem*, pág. 24.

la situación de la educación musical en países como Inglaterra, Francia, Bélgica, Suiza y Alemania. Parte de este trabajo se puede observar en su libro *La Música, el Cant i l'Escola*, pero es en ésta revisión cuando podemos percibir el desenlace y la evolución que esta materia tuvo en los países anteriormente reseñados.

La opinión de Borguñó acerca de los nuevos sistemas que surgieron a partir de principios de siglo no era del todo positiva. Las razones que le impulsaron a ello se debían principalmente a la falta de visión del niño como eje principal sobre el que ha de girar la educación musical. Con la llegada de la Pedagogía Activa muchos músicos trataron de elaborar sus propios tratados. La mayoría de ellos se basaron en la enseñanza tradicional del solfeo y dejaron al margen la formación musical de los futuros maestros:

> "Pero a nuestro juicio se incurrió en un grave error. En los países donde desde hacía muchos años se hallaba oficialmente organizada la enseñanza musical en las escuelas, muchos profesores titulares de prestigio se dispusieron a colaborar en aquel movimiento, e influenciados, probablemente, por el afán de no quedar rezagados, se apresuraron a componer su método.
>
> Para comprender el apresuramiento, hemos de situarnos en el ambiente de aquel momento crucial, pues la eclosión universal de la pedagogía activa -a pesar de la prolongada gestación secular que la precedió- se produjo con una rapidez insospechada y halló desprevenidos a los profesores de la enseñanza musical escolar. El libro del profesor con toda la documentación pedagógica requerida para construir un método modelo susceptible de ser transmitido directamente a los alumnos, no podía ser editado inmediatamente, pues exigía una larga preparación.
>
> Los métodos que se publicaron eran simples solfeos principalmente destinados a los alumnos y, sin embargo, los que realmente necesitaban una intensa orientación eran los preceptores de la educación musical, o sea, los profesionales de la música y del magisterio dispuestos a cultivar ésta disciplina.
>
> No se pensó que en la pedagogía musical activa los niños aprenden mucho más música mirando al profesor y al encerado que a "su" libro."[557]

El sistema elaborado por Justine Ward es analizado en este libro al no poder ser incluido con anterioridad en sus escritos. Para Borguñó era sumamente complejo para ser utilizado en las escuelas primarias a pesar de poseer puntos eficaces:

> "El método Ward, tiene innegables cualidades, pero a nuestro humilde juicio se sale de la esfera de acción en la cual debe mantenerse todo método que aspire a ser popular para lo cual debiera hallarse al alcance de todas las escuelas de tipo común. Su objetivo más inmediato le convierte, casi, en un método confesional, lo cual, si por un lado le beneficia y le honra, por el otro, le perjudica. Las escuelas populares necesitan métodos sencillos, concretos, exentos de sutilezas y abstracciones incompatibles con la mentalidad media infantil."[558]

La estimación que establece queda explicada al resaltar tanto los aspectos postivos como negativos que ofrece. Las mayores críticas que Borguñó realizaba venían derivadas de la imposibilidad de encajarlos en la realidad escolar. Evidentemente, se guardaba mucho de

[557] *Ibídem*, págs. 44-45.
[558] *Ibídem*, pág. 55.

Universidad de Salamanca

criticar unos métodos que gozaban de amplio reconocimiento en Europa. Por ello, cuando analiza un sistema, trata de destacar aspectos positivos aunque, finalmente, no lo estime conveniente para aplicarlo en las escuelas primarias.

Del Método creado por Ward reconoce la utilización de la quironimia y ciertos procedimientos que no especifica. Aun así, pone en cuestión la dificultad de relacionar dos realidades que únicamente los alumnos más perspicaces serían capaces de ejecutar. El procedimiento que desaprueba de forma categórica es el cifrado para el aprendizaje de las notas. Resaltaba que este recurso quedaba obsoleto tras la aparición de analogías más sencillas para su comprensión:

> "Lo más interesante del Método es el uso que hace de la quironimia gregoriana y la gran sutiliza pedagógica de algunos procedimientos. Pero su facilidad es más aparente que efectiva, ya que exige de los niños un doble esfuerzo de asociación mental que efectúan solamente unos cuantos, muy pocos, los cuales, con el profesor, como ocurre siempre en estos casos, influyen poderosamente sobre los demás que inconscientemente actúan como autómatas. En el fondo es un método esencialmente cerebral.
>
> Lo menos interesante del método es el cifrado, que la experiencia hace años ha sustituido por los procedimientos y analogías de relación directa. Con dicho cifrado se pretende enseñar la lectura proporcional de los sonidos, con lo cual se exige al 90 por ciento de los alumnos un esfuerzo incompatible con su tierna mentalidad."[559]

Para Borguñó, la causa del éxito obtenido por el Método Ward se basaba en la excelente publicidad y difusión con la que había contaado. En su opinión, en el mundo de la pedagogía musical las influencias y movimientos por parte de ciertos sectores le condujeron a un éxito no del todo merecido:

> "Con la propagación del Método Ward en varias zonas de Europa, lo que se ha demostrado es: que con una organización magnífica y una propaganda bien conducida, todo método sustentado en principios ideológicos, reforzados por la espectacularidad de unas masas y una literatura ponderativa, obtiene siempre adeptos incondicionales, de los que carecen, con frecuencia, los propugnadores de métodos que con especulaciones pedagógicas muy simples resuelven prácticamente el problema de la "difícil facilidad".
>
> Personalmente, sentimos verdadera admiración por el Método Ward, pero circunscribiéndonos a la pedagogía musical escolar, no creemos contribuya mucho a llenar el vacío que, en esta rama de la educación, existe en los países de habla castellana.
>
> El tiempo dirá la última palabra."[560]

Uno de los apartados que más llama la atención por su título es "La Música y el Movimiento Nacional". En *Un vacio en la cultura musical* ya hizo referencias al trabajo llevado a cabo por las distintas organizaciones culturales ligadas al franquismo pero sin llegar a dedicarles un apartado específico. Ello no significa que Borguñó realizara un análisis crítico sino que, al contrario, alabó la función social que desempeñaban. Problamente, su intención con este título era la de agradar y reclamar la atención del estamento oficial.

[559] *Ibídem*, págs. 55-56.
[560] *Ibídem*, pág. 56.

Tras un examen a la labor desplegada por la "Sección Femenina", el "Frente Juventudes*"* y "Educación y Descanso", reconocía el impulso que estas asociaciones habían dado a la música folklórica y cultura coral. Sin embargo, echaba de menos la colaboración de músicos profesionales que facilitasen la orientación pedagógica. Borguñó reprochaba, de forma medida, que estas organizaciones no hubieran motivado a los músicos en la búsqueda de una metodología concreta. Bajo este reparo, podemos hallar cierto enfado por no haber contado con él de una forma más activa en la organización de la rama musical de estas organizaciones:

> "En el aspecto folklórico los resultados difícilmente podrían haber sido superados y en el orden estrictamente pedagógico, a las referidas organizaciones, les ha faltado -salvando valiosas excepciones-, la colaboración de los músicos los cuales siguen hallándose colectivamente impreparados [sic] para colaborar intensamente y a fondo en una labor musical escolar positivamente pedagógica.
>
> [...] Hubiera sido muy interesante, en España, que las instituciones que admitieron responsabilidades en la propagación y organización de la cultura musical escolar de la nación, hubiesen estimulado el espíritu de creación metodológica entre los músicos españoles vocacionalmente dotados para el cultivo de esta modalidad."[561]

Una muestra del miedo a expresar sus ideas de una forma abierta, es el motivo por el que considera que la educación musical escolar no formaba de la educación escolar. En lugar de achacar cierta responsabilidad al gobierno, acusa a los músicos, por su desidia ante la materia, del fracaso:

> "Cuando afirmamos que la música se halla en análogo estado que hace cincuenta años, nos referimos, tan solo, a las actividades intrínsecamente musicales, las cuales, en efecto no han experimentado progreso sensible, en contraste con las enormes transformaciones progresivas que se han producido en otras actividades de la vida social y artística de la nación, entre las cuales descuella la admirable labor de cultura folklórica realizada por las organizaciones del Movimiento Nacional.
>
> […] Es decir, de una manera general, las autoridades superiores de la cultura e, incluso de la política, han sentido la inquietud del problema en su aspecto escolar, social y artístico, pero el instrumento técnico y orgánico que los músicos debíamos ofrecerles, ha fallado rotundamente, por falta de organización colectiva. Por esta causa la música sigue alejada de la Escuela Primaria como asignatura obligatoria, circunstancia que rara vez se da en las naciones hermanas de América."[562]

La segunda parte constituye una pequeña biografía de carácter profesional. Encontramos una recapitulación de sus principales etapas y trabajos desarrollados en cada una de ellas: Graus, Igualada, Barcelona y Tenerife. Además, realiza un homenaje de gratitud hacia todas aquellas personas que, de una forma u otra, favorecieron durante estos cincuenta años la labor pedagógica de Borguñó. En cada una de las dos etapas en las que divide su labor profesional, Cataluña y Tenerife, agradece el gran apoyo recibido por parte de distintas personalidades del ámbito social y cultural. Si bien en la época de Barcelona sus principales ayudas provinieron de músicos de reconocido prestigio de ámbito nacional e internacional, en el período que inició en

[561] *Ibídem*, pág. 62.
[562] *Ibídem*, pág. 63.

Santa Cruz de Tenerife la totalidad de agradecimientos eran destinados a militares y personalidades del ámbito religioso.

Evidentemente, el ambiente cultural existente en la isla difería mucho del que pudo disfrutar en Barcelona hasta el inicio de la Guerra Civil. A partir de la finalización la Guerra Civil el poder residió en el terreno militar y religioso. Cualquier actividad debía ser aprobada por el régimen franquista y la Iglesia. Borguñó buscó el amparo de ambas instituciones con la finalidad de continuar su labor:

> "Las seis personalidades dilectas que providencialmente nos alentaron y secundaron en la primera época, fueron: Pablo Casals, Juan Lamote de Grignon, Mosén Franciso Baldelló, el gran poeta, Apeles Mestre, el Rvdo. P. Nemesio Otaño y Arturo Menéndez Aleyxandre...
>
> [...] Los cinco próceres que más eficazmente han favorecido nuestra cruzada en Tenerife, -sin uno cualquiera de las cuales el curso de nuestra vida, tal vez, hubiese seguido otros derroteros-, son: el heróico y malogrado Teniente General, Excmo. Sr. Don Francisco García-Escámez, Capitán General de Canarias; el asimismo malogrado prelado, Exmo. El Iltmo. Sr. Obispo de Tenerife, primero y de Córdoba, después, Fray Albino G. Menéndez-Reigada; el venerado Prelado actual Excmo. e Iltmo. Dr. D.Domingo Pérez Cáceres; el Reverendo Hermano Guillermo Félix, hoy Asistente General de España en el Instituto Lasaliano, residente en la capital de la cristiandad, y el eximio acuarelista, gloria de Tenerife y de España, Excmo. Sr. Don Francisco Bonnín y Guerín, presidente y principal protector del "Instituto Musical de Pedagogía."[563]

Al margen de estos hombres, cuyo apoyo fue fundamental para poder desarrollar su labor tanto en Cataluña como en Tenerife, Borguñó se sentía en deuda con personajes de la talla de Jaime Pahissa, Conrado del Campo, Jesús Guridi, Joaquín Zamacois, Manuel Palau, Eduardo Toldrá, Antonio Lecuona, José Subirá, Felipe Pedrell, Tomás Bretón, Amadeo Vives, Joaquín Nin, Manuel de Falla, Ricardo Lamote de Grignon, Vicente María de Gibert, Eduardo López Chavarri, Jose María Franco y Rosa María Kucharsky entre otros.

En la tercera sección de este libro nos encontramos con una encuesta en la que el maestro catalán solicitaba la ayuda de todas aquellas personas interesadas en la organización musical y su relación con las escuelas primarias. Borguñó buscó durante toda su vida la forma de motivar a todos aquellos que mostraban cierto interés por la educación musical escolar. La necesidad de establecer una asociación de músicos que trabajasen a favor de esta materia apareció en todos sus escritos pero, lamentablemente, no obtuvo respuesta alguna por parte de otros músicos:

> "Pero, ¿quién abandona la música? ¿los Gobiernos? En todos los países civilizados los Poderes públicos raramente atienden al individuo que se dirige a ellos aisladamente. Generalmente, se ponen a favor de las colectividades profesionales que les ofrecen un instrumento eficaz de organización técnica y, nosotros, los músicos, solamente les brindamos nuestras divergencias personales y nuestra incuria colectiva, causa fundamental de nuestro atraso y del total desaprovechamiento de nuestros más positivos valores.

[563] *Ibídem*, pág. 71.

> Este es el legado que hemos heredado de las dos últimas generaciones y si la que ahora alborea persiste en los mismo errores y análoga apatía colectiva, sólo Dios sabe a dónde llegaremos en nuestro permanente descenso."[564]

Después de una breve exposición realizaba una serie de cuestiones que debían ser remitidas al Instituto Musical de Pedagogía Escolar para su posterior publicación.

Las principales consultas se referieron a la organización musical escolar y al papel que correspondía a los músicos para favorecer su desarrollo:

> "a)-¿Qué recomendaría Vd. se hiciera para obtener que los músicos se interesaran por el problema de la educación musical escolar, que tan directamente les concierne, estableciendo una unidad de criterio, al menos en los asuntos de principio lógicamente irrebatibles?
>
> b)-¿Cómo cree Vd. debe resolverse el problema de la educación musical escolar?
>
> c)-¿Se halla Vd. de acuerdo con los puntos de vista expuestos, a este respecto, en el libro *Cincenta años de Educación Musical*?
>
> d)-¿Qué medidas cree Vd. debieran adoptarse para evitar que el problema musical escolar sea deformado por el posible predominio de los intereses particulares sobre los generales de la cultura?
>
> e)-¿A su juicio, que debería hacerse para avivar el interés de los filarmónicos españoles por la música nacional?
>
> f)-¿Cómo cree Vd. debiera ayudarse a los compositores españoles conocidos y a los noveles, de manera que sus obras pudieran ser ofrecidas al público en primera audición y, después impresas para ser divulagadas en España y en el extranjero las merecedoras de tal honor?
>
> g)-¿Cree Vd., sinceramente, que la música, el arte popular y nacional por excelencia, puede prosperar en España manteniéndose la nación al margen de los dos problemas fundamentales indicados?"[565]

La cuarta y última parte, "Ecos de una cruzada", está dedicada a las críticas obtenidas en distintos medios tras la celebración de varios cursillos en la Península donde realizó demostraciones pedagógicas y presentaba ejemplos de su ideario.

Las instituciones donde Borguñó impartía estos cursos eran todas de carácter religioso. No debemos olvidar que a su llegada a Sta. Cruz de Tenerife fue contratado como profesor de música en varios colegios religiosos de la capital tinerfeña. Al dirigir el del Seminario Diocesano pudo conocer a las máximas autoridades eclesiásticas y civiles de la ciudad.

El último de los apartados, a modo de conclusión, fue redactado por Arturo Menéndez Aleyxandre, amigo íntimo y máximo valedor de la figura de Manuel Borguñó. Al igual que en el prefació, no escatimó elogio personal y profesional sobre el maestro catalán. Consideraba milagrosa la forma en la que transformaba a un grupo de niños, carentes de formación musical alguna, hasta convertirlo en un magnifico conjunto coral. La razón de semejante transformación

[564] *Ibídem*, pág. 90.
[565] *Ibídem*, págs. 97-98.

estribaba en las características que poseía su método: simplificaba las dificultades y utilizaba procedimientos sencillos que facilitaban el aprendizaje:

> "¿Cómo se las arregla este hombre para convertir en unos pocos días un grupo de niños impreparados, en un disciplinado orfeón que canta con exquisita musicalidad y perfecto ajuste a dos, tres y cuatro voces? Muchas veces hemos asistido a sus clases y todavía no nos explicamos del todo el "milagro" que opera su método. Un método que se funda en un conocimiento claro y profundo de los factores fisiológicos que integran el problema de la educación musical y desarrollan rápida e integralmente las facultades de percepción y de ejecución por procedimientos ingeniosos en los que los principios técnicos y los estéticos se funden en fórmulas prácticas de sorprendente eficacia."[566]

2.5.6 *El canto gregoriano en la escuela y al alcance del pueblo* (1961)

Con este libro aparecido en 1961, dos años más tarde que *Cincuenta años de educación musical*, Borguñó confirió un giro a lo publicado hasta el momento.

El maestro catalán nunca había mostrado interés alguno por el canto gregoriano y su aplicación escolar. Las razones de este cambio se podrían explicar debido a las estrechas relaciones que mantuvo, una vez llegado a Tenerife, con diversas entidades y autoridades eclesiásticas.

Como señalábamos en el apartado anterior al referirnos al Instituto Musical de Pedagogía, los principales patrocinadores de dicho centro eran gentes relacionadas con el estamento eclesiástico. Pensamos que la labor de Borguñó tuvo que acomodarse a las exigencias que suponía trabajar para escuelas religiosas, seminarios diocesanos, noviciados, etc. Otra razón que confirma nuestra hipótesis es la realización de la "Asamblea Nacional de Música Sagrada y Escolar" que ese mismo año se llevó a cabo en Tenerife con la presencia de numerosas órdenes religiosas.

Como él mismo indicaba, los coros escolares que dirigió provenían de escuelas religiosas o, incluso, del propio Seminario. Por tanto, la mayor parte de su repertorio eran cantos religiosos. El canto gregoriano y su ejecución en las escuelas primarias no supuso un fin en el desarrollo y elaboración de su método, sino que constituyó un ejemplo más de cómo podía favorecer y fomentar su empleo en la escuela. Es más, estimamos que el canto gregoriano se erigió como excusa para publicitar su sistema.

Además de una primera parte dedicada a la importancia y modo en el que se había de enseñar el canto gregoriano en la escuela, insistió en la reflexión acerca de la situación de la música en las escuelas primarias.

[566] *Ibídem*, pág. 115.

Una de las principales novedades de *El canto gregoriano en la escuela* era la aparición del índice de materias y contenidos que el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* comprendía[567]. Prueba de ello es el primer capítulo titulado "El canto gregoriano en la escuela" con el subtítulo "De la Parte Expositiva" del Método Eurítmico-Vocal y Tonal".

Esta "Parte Expositiva" venía a ser la primera parte de su obra. De carácter eminentemente teórico, explicaba las razones de incluir el canto gregoriano en las clases de música, la forma en la que se había de impartir mediante una guía técnica, y las demostraciones prácticas que mostraban todo lo anterior. Para Borguñó, el aprendizaje del canto gregoriano reforzaba la educación de la voz, asentaba la tonalidad y favorecía la ejecución de la melodía.

El hecho que Borguñó expusiese sus conclusiones tras las realizaciones prácticas llevadas a cabo con sus alumnos, supone que todo aquello que reflejaba en sus escritos era factible de ejecución. Consciente de la dificultad que el canto gregoriano pudiera suponer a los alumnos de edades más tempranas, lo aconsejaba para los de mayor edad siempre y cuando hubiesen sido preparados previamente:

> [...] Nuestra experiencia nos ha demostrado que el canto de San Gregorio puede ser estilizado por grandes masas escolares, e inclusive, puede constituir un importante sustentáculo[sic] de la educación musical que nuestra civilización cristiana tiene el deber de procurar a los niños de hoy, hombres de mañana, no solamente atendiendo las lucubraciones exóticas que el azar o nuestra excesiva benevolencia con lo extranjero nos deparan, sino también concediendo, con auténtico patriotismo, la solicitud que merece las vernáculas, sobre todo si han sido sancionadas de forma incontrovertible por bellas realidades.
>
> [...] Pues bien, nos permitimos afirmar que el canto gregoriano, una vez solventado el problema pedagógico de su enseñanza simplificada, y convertido en un importante eslabón más en el proceso de la enseñanza musical que preconizamos, constituye un recurso de primer orden para obtener de los alumnos una suave flexibilidad vocal, un afianzamiento de la tonalidad y una interpretación insospechada de bellas melodías. Esto se halla al alcance de la inmensa mayoría de los niños y niñas como hemos venido demostrándolo con millares de escolares comprendidos en la edad expresada, lo cual supone la existencia de mayores posibilidades en los de más edad, sobre todo si antes fueron debidamente iniciados.[568]

Los procedimientos para su aprendizaje se basaban en los gestos de la mano. Una vez aprendido el texto y la melodía se trabajaba con la "mano guía". El sistema analógico, consistente en la identificación un sonido determinado con una posición concreta de la mano, es una de las principales características de su Método:

> "Nosotros, para huir de la rutina de una enseñanza intínsecamente imitativa, utlizamos un procedimiento que, por su sencillez, podría contribuir tal vez a popularizar el canto gregoriano, sustituyendo su aprendizaje por imitación, sobre todo en las escuelas y colegios religiosos. A nosotros nos ha dado un magnífico resultado. Es el siguiente:

[567] En la hoja de pedido adjunta al libro, se hace constar la próxima aparición del *Método Eurítmico-Vocal y Tonal* y la posibilidad de obtener un 30% de descuento sobre su precio de aproximadamente 150 pesetas al solicitar la compra de *El Canto Gregoriano en la Escuela*.

[568] Borguñó, M. *El Canto Gregoriano en la Escuela y al alcance del pueblo. Guía Técnica*, Publicaciones del Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1960, págs. 5-6.

> Cuando los alumnos se han, más o menos, familiarizado con la lectura fonomímica de los sonidos -lo cual ocurre a los pocos meses de iniciado el curso- dedicamos cinco o diez minutos de cada clase a la lectura fonomímica de las notas correspondientes a los cantos litúrgicos elegidos. Paralelamente, el profesor o profesora de cada grupo enseña el texto en latín a los alumnos. Cuando lo saben, en la clase de música, lo asocian a la lectura fonomímica y finalmente se someten a los movimientos de la quironimia. La idea es muy sencilla y nos parece difícil de hallar otra, provisional, más práctica y eficaz."[569]

A continuación, incluye una serie de claúsulas mediante las cuales trata de dar una serie de equivalencias para los neumas gregorianos, las pausas, acentos y matices. Para facilitar su compresión define dos reglas para cada uno de los elementos de fraseo, matiz y acentuación.

Tras la primera parte, desarrolló una "Guía Técnica" donde amplió los procedimientos que se debían utilizar para impartir de forma correcta el canto gregoriano.

Los mayores obstáculos venían definidos por aquellas notas que variaban los gestos fonomímicos y la invención de indicaciones para diversas notas de los modos 2º, 5º y 8º debido a las tesituras que emplea cada uno de ellos. Entre las soluciones muestra como solventar el problema del si bemol. Se debía indicar de igual forma que el si natural pero con la mano cerrada e inclinada:

> "La presencia del *si bemol* en numerosas melodías gregorianas no constituye obstáculo alguno, ya que esta alteración puede ser analógicamente indicada con la fonomimía colocando la mano en la misma posición que el *si natural* pero, cerrada y apoyada, ladeada, en el declive de la cabeza. La objeción que cabría hacer es la de que en nuestro método, con la mano cerrada se indican los sonidos pensados y los efectuados con la boca cerrada y la sílaba MU, según lo que de antemano disponga el profesor. Pero si en el *si natural* "pensado", etc., la mano permanece cerrada sin perder su posición vertical, en el *si bemol* colocando la mano en la misma posición que el *si natural*, pero bajando los dedos sin llegar a descansarlos sobre la cabeza. Pero como los niños, al indicar el si natural ya le imprimen a la mano un gesto ligeramente oblicuo prácticamente resulta más inconfundible y eficaz la primera forma aunque sea más analógica.
>
> [...] Con la fonomimia, normalmente, tan sólo pueden ser indicados los sonidos comprendidos en el ámbito de *si2* a *mi4*, y en este procedimiento los únicos inconvenientes provienen de algunas melodías correspondientes al modo 2º, este, por carencia de una nota en la tesitura grave y, a los modos 5º y 8º, por falta de dos notas en la tesitura aguda.
>
> Sin embargo; también en *la2* y el *fa4* pueden ser analógicamente representados en la fonomimía: el primero, dejando caer, verticalmente, el brazo en toda su longitud, con la mano abierta, tan alto, como el mi4 pero en posición oblicua estiradamente ladeada, con lo cual se obtiene la sensación de alcanzar mayor altura que el gesto *mi4*."[570]

Después de la resolución de los inconvenientes que podía suscitar ciertas notas, incluyó los gestos de la mano correspondientes a cada sonido. Estos signos son los mismos que aparecen en su libro *Educación Musical y Popular*. Finalmente, reproduce la escala diatónica gregoriana que debía aparecer en el pentagrama del encerado y su representación visual.

[569] *Ibídem*, págs. 8-9.
[570] *Ibídem*, págs. 18-19.

Una vez finalizado el estudio y aplicación del canto gregoriano en las escuelas primarias insiste, de nuevo, en muchos de sus planteamienos. Su crítica a las condiciones en la que se hallaba la música en las escuelas y la importancia de dotar a esta disciplina de una metodología adecuada es desarrollada a través de varios apartados.

Borguñó, durante estos años, se hallaba en la elaboración y continua revisión de su método. Es por esto, por lo que creemos que hace especial hincapié en hallar un sistema experimentado y acorde con la enseñanza de la música en las escuelas primarias.

En la última parte del libro, casi a modo de apéndice, Borguñó ofrece una mayor información de su tratado. Especificaba sus ideas fundamentales y la importancia de la voz y, de una forma más amplia, los contenidos de los dos periodos en los que se dividía. Hasta entonces se había limitado a anunciarlo y a resumir su distribución.

Las razones últimas por las que Borguñó escribió este libro nos resultan una incognita. La parte referida al canto gregoriano supone una completa innovación en el campo de la educación musical escolar pero, al mismo tiempo, hemos de reconocer su limitado alcance. En cuanto a lo que respecta a la exposición de sus ideas, la práctica totalidad habían sido expuestas en sus libros previos, artículos y conferencias. Una explicación posible a la publicación de este volumen estriba en el hecho de que Borguñó se hallaba inmerso en la elaboración de su método. De hecho, el orden y subdivisión de las partes y peridos que anuncia coinciden prácticamente con el resultado final del borrador de su sistema. Podemos estimar que su intención fue la de presentar y publicitarlo al máximo para buscar algún patrocinador que sufragra su edición.

2.5.7 *Ecos de una Asamblea Nacional* (1963)

Del 15 al 20 de mayo de 1961 se celebró, en el salón de actos del Conservatorio Profesional de Música de Canarias, la "Asamblea Nacional de Música Sagrada Escolar y Popular". Organizada por el Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife contó con la asistencia de las primeras personalidades de esta disciplina en el ámbito español.

Esta reunión constituyó el único encuentro que podemos hallar celebrado en España en estos años con el objetivo único del análisis de la situación educación musical escolar. Tal vez, el deseo de Borguñó era el de extender este encuentro a un ámbito mayor que el de la música sagrada pero, dado que la mayoría de sus apoyos se encontraban en el mundo religioso, tuvo que incluir alguna referencia en este sentido. A pesar de ello, el maestro catalán, en todas las reuniones mantenidas procuró poner en conocimiento de los asistentes su método.

Año y medio después de su celebración, ante la imposibilidad de realizar unas actas de la misma, Borguñó escribió *Ecos de una Asamblea Nacional*. En este libro se describen los principales hechos que ocurrieron durante las distintas reuniones, así como los debates surgidos a raíz de las ponencias. Asimimo, aclaraba que no existió distinción alguna entre los trabajos con canciones religiosas y profanas:

> "No siendo el *"Instituto Musical de Pedagogía"*, de Santa Cruz de Tenerife, una institución específicamente religiosa, los invitados y adheridos fueron de antemano advertidos que en el estudio de los métodos y procedimientos de enseñanza que estimáramos más recomendables, no habría discriminación alguna entre el canto religioso y el profano, ya que, al principio la técnica y la pedagogía son fundamentalmente las mismas en el uno y en el otro. Téngase, además, en cuenta que la Asamblea fue principalmente organizada para estudiar las posibilidades existentes, en España, de organizar la educación musical escolar basada en los lógicos principios de una pedagogía sustentada en realidades simples y concretas, no especulaciones abstractas."[571]

Durante los días que se prolongó el congreso se realizaron nueve reuniones, cuatro demostraciones prácticas y un concierto. En las nueve sesiones se trabajaron y discutieron todos los temas referentes a los principales problemas de la educación musical en las escuelas. La metodología, como era de suponer, ocupó la mayor parte con tres reuniones. El Cancionero Escolar, el Canto Litúrgico y Religioso, el Profesorado, la Educación Musical Extra-Escolar y la redacción de las conclusiones ocuparon las restantes ponencias.

Como podemos observar, al ser Borguñó el que organizó el encuentro, la mayor parte de las reuniones se destinaron a analizar los aspectos metodológicos y una de ellas al profesorado, tema que ocupó al maestro catalán desde sus inicios en la pedogogía musical.

En cuanto a las demostraciones prácticas se organizaron en torno al canto gregoriano, la iniciación al ritmo, la cultura tonal y el solfeo, y la cultura de la interpretación vocal.

Los principales conferenciantes eran los máximos reprensantes del canto gregoriano en nuestro país en los años sesenta: el P. Tomás de Manzárraga, el P. Gregorio Estrada, el P. Samuel Rubio, el P. Vicente Pérez, y el P. Miguel Altisent. Arturo Menéndez Aleyxandre y Manuel Borguñó constituían los dos únicos casos de personas laicas junto con la Inspectora Jefe de la Primera Enseñanza, Adelaida Pérez Álvarez.

Las distintas reuniones seguían un mismo patrón: el maestro Borguñó realizaba una ponencia, salvo en las tres últimas, y tras ellas se abría un periodo de discusión. En estos debates se escucharon diferentes puntos de vista por parte de los asistentes acerca de distintos conceptos en la educación musical. Hasta ahora, Borguñó apenas había tenido interpelador alguno, salvo Llongueres en los años treinta, que rebatiera sus teorías.

La primera reunión se tituló "Educación Musical en la Escuela". En su ponencia, Borguñó realizó una síntesis de la situación de la música en la escuela, su importancia, añadió las ventajas del canto gregoriano así como la trascendencia que debía tener en la escuela primaria.

Durante el periodo abierto de discusión descubrimos la verdadera situación de la música en las escuelas y sobre todo, asistimos a los diferentes puntos de vista sobre la organización de la música en las escuelas primarias. Por un lado, el P. Manzárraga y la Inspectora provincial de

[571] Borguñó, M. *Ecos de una Asamblea Nacional*, Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1963, pág. 4.

primera enseñanza pretendieron que fuera el propio Ministerio el que incluyera la asignatura en los planes de estudio. Borguñó y Aleyxandre, por el contrario, defendían que los propios profesionales interesados en la materia proporcionaran un plan que sirviera de referente. Aquí podemos observar dos posturas contrarias: la de aquellos que se encontraban más próximos al estamento oficial del régimen y por lo tanto, mejores conocedores de su funcionamiento. Su actitud era mucho más pragmática: se ordenaba por ley la inclusión de la educación musical en las escuelas, se preparaba al profesorado a través de cursillos y en un tiempo reducido quedaba implantada la asignatura.

Borguñó y Aleyxandre plantearon otra vía mucho más idealista. La introducción de esta materia se debía producir desde abajo. Es decir, los propios profesores interesados en la materia habrían de constituirse en una asociación que dictase un plan o reglamento para, posteriormente, ser aprobado por el gobierno. Para reforzar sus palabras, exponía el ejemplo de la mayoría de países donde la educación musical formaba parte del cuadro de asignaturas gracias al trabajo previo realizado por los profesores:

> [...] El P. Manzárraga insiste en que se debe establecer la educación musical desde la Primera Enseñanza. Esto es una necesidad y pide que se eleve al Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional una propuesta en este sentido. Así, se llegaría a una imposición de la enseñanza musical de arriba hacia abajo.
>
> El Sr. Borguñó no cree que la educación puedan organizarla los de arriba si el anhelo no viene de abajo; tal vez de los colegios religiosos que hoy son los que, en mayor número, dan importancia a la música. Es muy importante -dice- interesar al Sr. Ministro, pero dejaría de serlo si sus consejeros deslumbrados de buena fé por un espejismo, protegieran, indeliberadamente, lo extranjero sin cotejarlo, objetivamente con las actividades y posibilidades nacionales. A los nacionales, añadió, no se nos puede postergar sin antes enjuiciar y aquilatar la eficacia de nuestra labor.
>
> La Iltrma. Inspectora Provincial de primera enseñanza, recomienda, como el P. Manzárraga, que se mande un telegrama al Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, rogándole que quiera incluir la enseñanza obligatoria en el estudio y elaboración de la nueva Ley de Enseñanza, ya desde la Escuela Primaria; que se le proponga también la organización de cursillos especiales para la formación de maestros, aún sin aguardar la promulgación de la nueva Ley, y que se le solicite una subvención del Estado.
>
> El Sr. Menéndez, expone que, debido a que la autoridad estatal no puede atender al estudio particular de todos los problemas sino por medio de los técnicos, la iniciativa formativa, frecuentemente se efectúa de abajo hacia arriba y que lo importante es que los poderes púlicos acierten al ayudarla. El Estado ayuda muchas veces a las empresas particulares y es de suponer que, solamente, después de maduro estudio las toma bajo su protección.
>
> El Sr. Borguñó contestó que en casi todos los países donde se estableció obligatoriamente esta asignatura, la iniciativa partió de abajo hacia arriba, es decir, se creó una entidad profesional que espontáneamente preparó, para ofrecerlo al poder legislativo, el "instrumento", o sea, el plan y el programa en el cual de acuerdo, con una metodología ya experimentada, puede ser fundamentada la referida enseñanza...[572]

Creemos que Borguñó defendió su postura con la intención de que su método pudiera ser elegido como referente de la educación musical española. Su temor podía venir determinado

[572] *Ibídem*, págs. 23-24.

Universidad de Salamanca

por la posibilidad de que las autoridades educativas marcaran un programa a seguir alejado de sus ideas pedagógicas restándole el protagonismo que reclamaba a su trabajo.

El segundo de los temas que se debatió consistió en la metodología a emplear. Esta cuestión constituyó el principal argumento. La discusión acerca de la idoneidad de uno u otro sistema, el análisis del Método Ward y la presentación y defensa que Borguñó hace del suyo justifican la celebración de dicha conferencia. En la segunda reunión, primera que se refería al tema de la metodología, configuró a grandes rasgos aquello que debía constituir la primacía en las clases de música en las escuelas y que no era otra cosa que la voz. A partir de esta primera conclusión, se desarrolló toda una síntesis de conceptos específicos como el registro, el falsete, la voz mixta, la educación vocal colectiva, y su tratamiento en la educación musical escolar. Finalizó Borguñó aportando las principales características que un método había de reunir, así como la formación y disposición que los profesores debían poseer para impartir esta disciplina.

La segunda ponencia dedicada a la metodología tuvo por título "La forma de educación musical más asequible a los alumnos y a la organización escolar corriente". En esta sesión donde se produjo el mayor debate ya que desencadenó una polémica entre dos opiniones distintas ante el Método Ward.

Borguñó realizó un amplio análisis de diversos métodos y de las características principales que habían de reunir cada uno de ellos. La controversia surgió cuando el P. Mánzarraga preguntó a Borguñó sobre la conveniencia de la puesta en práctica del Método Ward en las escuelas.

En la contestación del pedagogo catalán podemos denotar ciertas diferencias con el P. Manzárraga. La cuestión suscitada por este último parece contener cierta intención de provocar algo más que un mero debate:

> "Un poco sorprendido por la pregunta, el Maestro Borguñó recordó que en la primera reunión él había expresado su deseo de que fuera evitada toda discusión que pudiera conducir a singularizaciones personales susceptibles de provocar profundas discrepancias. Dijo que le resultaba penoso dar su opinión sabiendo que el propio P. Manzárraga protegía, en Madrid, con vivísimo interés, la divulgación del referido método; pero -añadió- "la pregunta ya está hecha y si ahora solicito del P. Manzárraga que la retire y me descargue de dar mi opinión, mi actitud podría ser considerada como una evasiva y prefiero contestar extensamente la pregunta si con ello no he de fatigar a la Asamblea."[573]

A partir de esta aclaración, Borguñó inició un extenso examen del Método Ward poniendo de relieve aquellos aspectos en los cuales no estaba de acuerdo y comparándolo con el suyo.

Uno de los puntos más claros en el pensamiento de Borguñó se hallaba en la obligación de los pedagogos en adecuar los diversos métodos a la mentalidad infantil y sus capacidades. Borguñó discrepaba de Ward al considerar que no existía un ajuste entre su tratado y las posibilidades del niño. El niño aprendía de forma automática y no llegaba a comprender ni a

[573] *Ibídem*, pág. 34.

interiorizar de forma racional aquello que estaba aprendiendo. La exigencia de establecer relaciones directas en el aprendizaje de conceptos y su carencia en el Método Ward eran las principales causas por las que no estimaba conveniente su aplicación en las escuelas. Por otro lado, el alto grado de abstracción suponía un gran esfuerzo para el niño. Los alumnos adquirían conceptos sin llegar a ser conscientes de lo aprendido:

> "Siento gran respeto y profunda admiración por la Sra. Ward. Su obra ha sido elogiada por muchas figuras ilustres representativas del movimiento gregorianista, habiendo sido especialmente ensalzada, por el gran precursor del renacimiento actual del canto gregoriano: Dom Mocquereau.
>
> En el enjuiciamiento del Método Ward creo hay una confusión. Sus panerigistas y admiradores no hacen distinción entre la didáctica y la pedagogía propiamente dicha. Todos sabemos que la última es el arte de enseñar a los niños de la forma más asequible a su tierna mentalidad. La didáctica empleada por la Sra. Ward, es más bien propia para ser aplicada a las instituciones docentes en las que la música es estudiada con una cierta austeridad, como por ejemplo, los noviciados de religiosas y en colegios de organización similar a la de la Escolanía de Montserrat, tan honrosamente representada en la Asamblea, por la presencia del P. Estrada.
>
> Es decir, si el método considerado auténticamente pedagógico fuera aquel que prescindiendo de la idea directamente expresada, para ser mejor comprendida, indujera a los niños, desde el primer momento, a ejecutar un doble o un triple esfuerzo mental para comprenderla y ejecutarla y se estimara que esta gimnasia cerebral es beneficiosa para la mayoría de los alumnos, en este caso el Método Ward, sería indiscutiblemente, muy pedagógico. Pero yo siempre he considerado que tratándose de la pedagogía propiamente dicha, lo que un método elemental destinado a los niños requiere -sea de música o de otra cualesquiera disciplina- es que entre la idea y el objeto al que esta se refiere exista una relación directa, concreta. De no ser así, se produce en el niño una paralización mental que le conduce al automatismo
>
> [...] La Sra. Ward que, a través de los cuatro libros que comprende su método, hace paradójicamente gala de gran ingenio por la extraordinaria claridad expositiva de sus ideas, no tuvo acierto en la elección de los procedimientos, ya que todos ellos están basados en símbolos indirectos; ya anacrónicos. En este sentido, bajo el punto de vista de la mentalidad media infantil, la didáctica del Método Ward es sistemáticamente abstracta la cual, puede ser probablemente, muy útil como hemos dicho, en instituciones integradas por alumnos de mentalidad ya desarrollada, pero a mi juicio, absolutamente inadaptable en la Escuela común."[574]

A partir de esta primera opinión, extendió una crítica minuciosa a cada uno de los apartados que constituyen el Método Ward. Los signos y símbolos, las analogías visuales, la notación cifrada, los diagramas, las alteraciones, la lectura en varias claves, los diagramas en colores, la lectura de valores, y la educación de la voz fueron juzgados de forma exhaustiva.

Evidentemente, Borguñó consideraba su sistema más acertado y concreto en sus explicaciones. La apreciación que de estos conceptos vino reafirmada por distintos ejemplos del *Método Eurítmico Vocal y Tonal*. En opinión del maestro catalán, el empleo de números era más fácil asociarlos con el número de tiempos del compás que con el nombre de las notas:

[574] *Ibídem*, pág. 35.

Universidad de Salamanca

> "En el Método Ward, los signos son símbolos de representación indirecta. En el Método eurítmico-vocal y tonal, los signos, palabras y gestos indican directamente la idea que representan.
>
> Por ejemplo, en el Método Ward, para indicar la nota sol a los niños que conocen ya las cifras, se escribe un 5, por corresponder esta nota al quinto grado de la escala en do mayor. Más, para los niños que no conocen todavía las cifras, la misma nota sol es indicada abriendo los cinco dedos de la mano. El meñique representa el do, el meñique y el anular (dos dedos) el re, etc. Si además de abrir los cinco dedos de una mano se añaden dos de la otra, los niños han de leer, en los siete dedos, el si.
>
> En el Método eurítmico-vocal y tonal, un 4, o 4 dedos representan, concretamente, 4 tiempos, pero de ninguna manera, un fa, un 2 puede representar dos tiempos pero no un re. Los profesores, podemos darnos por satisfechos si logramos que los niños se capaciten de las ideas que intentamos inculcarles en forma directa.
>
> [...] Volviendo al Método Ward, lo que a mi juicio más le perjudica es la notación cifrada rusoniana, que resulta, antipedagógica, para la tierna mentalidad infantil. Lo he advertido en los cuatro libros del Método, pero sobre todo en el cuarto o sea: en el Manual de Canto Gregoriano, realmente magnífico y, en el cual, colocada la autora en un plano más intelectual demuestra admirables dotes de didacta, pues en pocos tratados he visto expuestas tan claramente e, incluso, tan bellamente, los sutiles problemas del canto predilecto de la Iglesia. El tratado ganaría prácticamente mucho, si todos los ejercicios aparecieran en notación neumática o moderna."[575]

Finalizada la ponencia se abrió un periodo de discusión donde cada uno de los intervinientes trató de afirmar y argumentar sus posiciones acerca de la conveniencia del Método Ward. La totalidad de este debate se centró en discutir si la notación numérica era correcta para ser utilizada en las clases con los niños o si, por el contrario, estos signos carecían de sentido alguno para ellos. Borguñó se reafirmó en su opinión anterior señalando lo anacrónico de su uso debido a que con la llegada de la Pedagogía Activa se desestimó su utilización:

> "El P. Manzárraga, refiriéndose a las dificultades que el Sr. Borguñó, dice, hallan los niños en interpretar el sistema cifrado dice que el opina lo contrario y que a su juicio los niños son perfectamente capaces de interpretar la referida notación. Expone las características de las distintas notaciones habidas en la historia de la escritura musical: la notación neumática es directa, la notación diastemática lo es todavía mucho más. En cambio la notación alfabética es indirecta y, con ser así tiene suma importancia para descifrar la notación neumática.
>
> La notación neumática o cifrada, tiene la misma importancia que la alfabética. La práctica escolar ha demostrado su utilidad. El P. Manzárraga no ve, pues, el porque no hacerla entrar en la enseñanza escolar, y aceptarla plenamente, aunque sea indirecta. Además, hay que reconocer que también los signos con los dedos son convencionales.
>
> El Mtro. Borguñó repitió que, en la Escuela, la notación numérica es anacrónica. Fue usada hace muchos año en las escuelas de algunas naciones, bajo la protección de sociedades especialmente creadas para su propagación y, a principios de siglo, con el advenimiento de la pedagogía activa, quedó totalmente desvinculada de la Escuela.
>
> [...] Continuó la discusión sobre el mismo tema, sin llegar a acuerdo alguno y el P. Manzárraga levantó la sesión."[576]

[575] *Ibídem*, págs. 36-37.
[576] *Ibídem*, págs. 45 y 47.

La última conferencia sobre el aspecto metodológico versó sobre la importancia del ritmo en la eduación musical. El estudio y crítica se centró en el Método Dalcroze y su incompatibilidad con la escuela primaria.

Con el gesto en las canciones como punto de partida, Borguñó enjuició el procedimiento usado por Dalcroze. En su opinión, el punto más débil se hallaba en la imposibilidad de asociar mentalmente el gesto a la idea del ritmo.

Borguñó, en el tiempo de discusión abierto tras la ponencia, especificó, más si cabe, su teoría a este respecto tras una nueva controversía suscitada por el P. Manzárraga. Éste indicaba que en el sistema de Borguñó aparecían gestos que no facilitaban el aprendizaje de ciertos conceptos:

> "El Sr. Borguñó contesta que hay gestos y gestos; unos favorecen la idea musical y otros la perjudican. Afirma que la cuestión está enfocada en forma confusa. Los niños asimilan fácilmente lo que se les enseña en forma directa. Con el gesto, a los niños, se les puede indicar la nota que han de cantar, el ritmo que han de interpretar, etc. Pero es una utopía pretender que el niño medio asocie los gestos a una melodía determinada con la expresión deseada, sin antes haberle sometido a una larga preparación que, por cierto; en este sentido, no incumbe a la Escuela procurarla, a no ser que la rítmica corporal sea admitido en la misma como asignatura especial al margen de la educación musical propiamente dicha.
>
> [...] La educación de la voz y del ritmo, deben efectuarse, al principio paralelamente, por separado. Al iniciar la unión de ambos elementos, se pone la escala vocal al servicio del ritmo y paulatinamente se simultanean el ritmo y la entonación."[577]

En esta última ponencia, los asistentes solicitaron a Borguñó que publicara su obra práctica para que de esta forma se conociera y se introdujese en las escuelas. Hasta ahora, las demostraciones prácticas habían sido la única prueba que el maestro catalán podía presentar como resultado de su trabajo:

> "El *P. Samuel Rubio* dice que para saber cual es la escuela mejor y el método mejor hay que conocer bien todas las distintas escuelas y procedimientos que existen. En España, -añade- se han utilizado hasta el presente procedimientos rutinarios. Invita al *Sr. Borguñó* a que publique su método a fin de que se divulgue y sea conocido en España y, también, para que se pueda decir que aquí también hay un buen método. Propone que se constituya una escuela de profesores que se capaciten en el estudio del *Método Borguñó* y así podrán ser los herederos y continuadores de su pedagogía.
>
> [...] El *Sr. Menéndez*, como antes hizo el *P. Samuel Rubio*, invita al *maestro Borguñó* a que cuanto antes haga un resumen de su Método y lo publique para poder proceder a la creación de una escuela de profesores que en su día lo practiquen; escuela, dice, que en parte, podría ser respaldada por la Asociación de Amigos de la Educación Musical, que se proyecta constituir.
>
> Contestó el *Sr. Borguñó* que él no está dispuesto a hacer un extracto de su método. O se publica íntegro o no se publicará. El extracto puede hacerse después de su publicación. "Tal edición -dice- es muy costosa y no se halla al alcance de mis posibilidades", aunque promete gestionar que la edición sea pronto una realidad. Es la obra de mi vida y -afirma- sería un error publicarla fragmentada.

[577] *Ibídem*, págs. 51-52.

Universidad de Salamanca

> [...] El *P. Manzárraga* y el *P. Estrada* no creen conveniente que se convoquen cursos para este fin sino más bien sugieren que se publique el método del *Sr. Borguñó* para que sea conocido de los señores profesores y debidamente difundido en las escuelas.
>
> Como conclusión a los debates de hoy, se insiste en la invitación al *Mtro. Borguñó*; para que sea conocido de los señores profesores y debidamente difundido en las escuelas."[578]

Las restantes reuniones celebradas trataron temas monográficos titulados "Cancionero Escolar", "El Canto Litúrgico y Religioso", "El Profesorado", y "La Educación Musical Extra-Escolar". Los resúmenes de estas ponencias no son excesivamente largos, por lo que suponemos que el mayor interés se centró en el aspecto metodológico.

Cabe destacar las conclusiones que se dirigieron al Ministro de Educación. Éstas, son un claro ejemplo del interés, por parte de unos pocos, por proporcionar a la educación musical escolar un papel que hasta muchos años después no tendría en las escuelas primarias españolas. En nueve puntos se procuró dar una serie de pautas a seguir para lograr implantar la materia de educación musical en las escuelas primarias. La escasa preparación musical de los futuros maestros en las Escuelas de Magisterio, la idea de crear una Cátedra de Pedagogía Musical en los Conservatorios, el apoyo que la Sección Femenina y el Frente Juventudes podía desempeñar en este sentido y la obligación de que en cada escuela existiese un maestro especialista en educación musical eran los principales puntos que las autoridades educativas debían tener en cuenta para una correcta implantación de esta materia en los programas oficiales de las escuelas primarias.

Las conclusiones redactadas, vistas con la perspectiva que ofrece el tiempo, constituyen un adelanto de lo que tres décadas más tarde se consiguió alcanzar en la educación musical escolar:

> "LA ASAMBLEA NACIONAL DE MUSICA SAGRADA ESCOLAR Y POPULAR, ha puesto de relieve la necesidad imperiosa de que la educación musical se integre en la formación básica del individuo, cimentándola en la Escuela Primaria.
>
> Ante la actual revisión de la Ley de Educación Primaria estima es ésta la mejor oportunidad para que el Ministerio de Educación Nacional recoja esta aspiración unánime y estructure el artículo de la enseñanza, en esta materia, de acuerdo con la transcendencia del valor educativo, moral, estético y socio-pedagógico que entraña.
>
> Consecuentemente con este sentir se aprueban, por unanimidad las siguientes conclusiones:
>
> 1.- En el título I. Capítulo II, de la Ley del 17 de Julio de 1945, después del artículo 10, titulada Educación Física y antes del art.11 sobre Educación Profesional, debería incluirse otro artículo para la Educación Musical.
>
> 2.- En el título II, Capítulo IV, sobre enseñanza, debería pasar al grupo B) de conocimientos formativos, la Educación estético-musical, como constitutiva de la base de formación moral.
>
> 3.- La experiencia nos dice que los maestros salen de la Escuela del magisterio sin la formación pedagógica musical mínima necesaria para realizar la más elemental labor en orden a una didáctica pedagógica de la Educación Musical.

[578] *Ibídem*, págs. 53-55.

Universidad de Salamanca

4.- Las clases de Música y Canto hoy en plano de importancia mínima en dichas escuelas, deben adquirir el rango, que merecen y perfeccionarse en conjuntos corales e instrumentales, a cargo de profesorado idóneo.

Los alumnos que demuestren vocación y aptitudes deberían clasificarse para que en su día puedan integrar el grupo de especialistas en Pedagogía y Didáctica Musical.

5.- *La Asamblea* estima necesario para el logro de estos objetivos, la creación, en todos los *Conservatorios de Música*, de una *Cátedra de Pedagogía, Musical*, indispensable para cuantos profesores hayan de dedicarse a la formación musical de la infancia. También cree *la Asamblea* que podría ser de suma importancia práctica, la organización en los Conservatorios de Música de uno o dos cursos de preparación a la música que constituirían como una especie de ingreso al estudio de la misma, que favorecería extraordinariamente la tarea ulterior de profesores y alumnos.

6.- Que se disponga por los organismos competentes lo necesario a la preparación al Magisterio actual en ejercicio y la previsión de formar debidamente a los candidatos del mismo -Cursillos a la manera de los actuales de Iniciación Profesional u otra modalidad que se determine. Todo ello supondrá el estudio de la debida remuneración económica para el profesorado y maestro especializado.

7.- Creación inmediata en los grupos escolares de una plaza de *Maestro especialista de Educación Musical*. Estas plazas se irían haciendo extensivas a todas las localidades de tal forma que cada especialista atendiera a la formación musical de los niños por agrupaciones de escuelas unitarias.

8.- A la *Sección Femenina* y el *Frente Juventudes* se les facilitaría de este modo la misión que la ley vigente les encomienda en el Capítulo V, art. IV, pues es imperativos reconocer, ante la experiencia, que el vacio hasta ahora existente, en la falta de ordenación básica que propugnamos hace ineficaces magníficos intentos realizados en este orden.

9.- La Educación Musical, en su nivel primario, abarcará diferentes aspectos siempre en correlación con el desarrollo psico-fisiológico de los escolares. Aspectos que han sido estudiados detenidamente por esta *Asamblea* y cuyas conclusiones ofrecen al *Ministerio de Educación Nacional* a los efectos que se estimara oportunos."[579]

Estas conclusiones ponen de manifiesto el interés por parte de una serie de hombres y mujeres por insertar la educación musical en las escuelas primarias. Su intento no parte del desconocimiento sino desde el más absoluto saber y entendimiento.

Hemos de agradecer estos primeros intentos y entenderlos como básicos en el desarrollo de la pedagogía musical escolar en nuestro país. Gracias a reuniones como la celebrada en el año 1961 en Santa Cruz de Tenerife podemos reflejar las ideas y voluntades de un grupo reducido pero que, a su vez, sirvió de germen para la consecución de sus metas años después.

2.5.8 *¿Ha fracasado la educación musical?* (1966)

En 1966, tres años después de publicarse las conclusiones de la "Asamblea Nacional de Música Sagrada Escolar y Popular" celebrada en 1961, Borguñó escribió un nuevo libro en el que exponía sus ideas y experiencias pasadas en favor de una educación musical escolar.

[579] *Ibídem*, págs. 63-64.

Universidad de Salamanca

Borguñó redactó *¿Ha fracasado la eduación musical?* con la intención de enviar su llamado "Mensaje" a las "Juventudes Musicales Españolas" tras un artículo publicado en *La Vanguardia* con motivo de la apertura, en el curso 1964-65, del "Tercer Ciclo de Audiciones para la iniciación musical de los Escolares".

El mismo Manuel Borguñó especificó en una nota a pie de página las razones que le impulsaron a realizar este libro. El propósito de Borguñó era el de establecer relación entre las Juventudes Musicales y la escuela primaria:

> "Bajo el influjo de la alusión mencionada el autor escribió ocho artículos dedicados a las JJ.MM.EE. que aparecieron en "La Tarde" de Santa Cruz de Tenerife, del 24 de marzo al 13 de abril de 1965, con el propósito de unirlos, en un opúsculo, a los siete mencionados aparecidos en RITMO. Pero al recibir, a la terminación del Tercer Ciclo de Audiciones el indicado programa de su Clausura, consideró que el tema merecía una atención más profunda y tomó la decisión de escribir este "Mensaje" ya que además de permitirle desenvolverse en una perspectiva más general, le sugestionó el hecho de que las Juventudes Musicales tuvieran el acierto de establecer contacto con la Escuela.
>
> Su tardía publicación no le quita un solo átomo de actualidad, ya que se trata de un tema que nunca precisó más atención que ahora."[580]

La estructura del libro es sumamente simple. Consta de cincuenta pequeños resúmenes sobre la opinión del autor acerca de distintos temas que intervienen en la educación musical. Junto al correspondiente epílogo aparecen cuatro de los artículos dedicados a los dirigentes de las JJ.MM.EE y que aparecieron en *La Tarde*. Entre las cincuenta reflexiones podemos encontrar muchas de sus ideas publicadas y detalles de su vida profesional.

Borguñó, ante cualquier intento que tratara de favorecer la educación musical escolar procuraba aportar sus ideas. Las Juventudes Musicales nacieron con el propósito de acercar la música culta a los niños y por tanto, podía relacionase con la educación musical escolar.

Las opiniones expresadas por Borguñó sobre las JJ.MM.EE. son interesantes desde el momento en que acercaban a la escuela distintas audiciones musicales:

> "Es natural que ante un panorama tan descorazonador, los esfuerzos de las JJ.MM. para hacer partícipes a los escolares de las audiciones musicales, sean debidamente exultados y protegidos.
>
> [...] Me parecen muy acertadas estas incursiones de las JJ.MM. en la Escuela. Ojalá esta gesta sea precursora de la intensa reacción que un día u otro habrá de producirse si la Música, considerada ética y estéticamente como un arte, ha de sobrevivir al caos actual."[581]

Observó que el trabajo de las JJ.MM.EE. podría ser apoyado por los distintos estamentos políticos y advertía la posibilidad de que alrededor de esta institución surgiese un movimiento o asociación nacional que supusiera un punto de partida para implantar la educación musical en las escuelas. La verdadera intención del pedagogo catalán, como siempre

[580] Borguñó, M. *¿Ha fracasado la Educación Musical?*, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1966, pág. 24.
[581] *Ibídem*, págs. 26-27.

dejó entrever, consistía en crear una Asociación en defensa de la educación musical escolar cuyo sistema de enseñanza podría ser el suyo:

> "Quizás las JJ.MM. estableciendo cada día más estrechos vínculos con la Escuela, podrían contribuir a romper el cerco de indiferencia que ahoga las más nobles iniciativas encaminadas al aprovechamiento de la Música como un elemento esencial de la cultura popular y social. Probablemente no les sería difícil a las JJ.MM. establecer un bastión que ejerciera su influjo en el ambiente nacional para que la pedagogía musical fuera debidamente atendida en la Escuela, no solamente para fomentar en ella la forma *receptiva* que es la que más cerca les corresponde a la JJ.MM. sino también para contribuir a la implantación de la forma *vocal-rítmico-tonal-activa*."[582]

Borguñó reclamaba la posibilidad de crear un departamento dentro de las JJ.MM. que impulsase la educación musical en las escuelas basándose en la experiencia de los principales especialistas del ámbito nacional. De esta forma, se postulaba de manera abierta como uno de los posibles profesores con método propio y dispuesto a discutir su eficacia. En ningún momento se elevó como el único representante de la pedagogía musical en España sino que deseaba que todos aquellos interesados pudieran participar en un debate abierto donde se discutiesen, en igualdad de condiciones, las características de cada sistema:

> "No creo que en los estatutos de las JJ.MM.EE se haya establecido un límite exiguo que cohíba el desenvolvimiento del proselitismo pedagógico que las circunstancias aconsejen a favor de la cultura musical.
>
> El contacto establecido por las JJ.MM. de Barcelona con las escuelas de la ciudad para hacer partícipes a los escolares de sus audiciones musicales demuestran que esta benemérita institución podría estudiar la forma de establecer un acercamiento más íntimo con la Escuela, instituyendo un "departamento" de ambientación que propagara la absoluta necesidad de cimentar en esta el edificio de nuestra cultura musical, mediante un estudio crítico objetivo y sereno respecto a las formas educativas más asequibles a la organización escolar corriente.
>
> Este "departamento" integrado por profesores especialmente invitados y por estudiantes que sientan especial curiosidad e interés por esta disciplina, debiera velar para que las aportaciones de los profesores especialistas nacionales sean debidamente atendidas, por lo menos, con tanto interés como las extranjeras, solicitando de las autoridades superiores de la cultura Nacional, que cuando llegue el momento de tomar una decisión definitiva en la organización de esta modalidad pedagógica, sean convocados los músicos pedagogos nacionales que más se hayan distinguido en la experimentación de una metodología propia o ajena, a que, públicamente, sin ventaja ni desventaja a favor ni en contra de ninguno, demuestren prácticamente la eficacia de los métodos preconizados; no para imponer uno determinado -a no ser que se imponga por la influencia de su propio impulso- sino para crear un ambiente de curiosidad que ilumine al profesorado y facilite el camino que nos conduzca a una solución acertada y justa del problema."[583]

En este libro aparecen la crítica a métodos que en sus escritos anteriores el autor no ha citado directamente. El Método Dalcroze es analizado en profundidad en la totalidad de los libros de Borguñó y el propuesto por Justine Ward es ampliamente discutido en la Asamblea

[582] *Ibídem*, pág. 28.
[583] *Ibídem*, págs. 44-45.

Nacional de Música Sagrada Escolar y Popular celebrada en Santa Cruz de Tenerife. Hasta el momento no había existido referencia alguna al promulgado por Carl Orff. Es en *¿Ha fracasado la Educación Musical?* donde encontramos una alusión encubierta, sin nombrar claramente al pedagogo alemán, a los tratados escolares basados en instrumentos adaptados a los niños.

A continuación, veremos un examen mucho más detallado de los últimos métodos que adquieron un papel fundamental en las escuelas europeas. Las razones por las que no existe un mayor estudio de estas obras creemos que se deben a la escasa información que de ellos se tenía en nuestro país. Las exiguas demostraciones, la inexistencia de intercambios culturales con otras naciones, y el desinterés de los responsables educativos originaron que esta disciplina se mantuviese aislada.

Desde el último congreso al que había asistido Borguñó en el extranjero habían transcurrido trece años. Durante este periodo, los métodos basados en la educación instrumental habían adquirido un mayor protagonismo. Sin citar específicamente el Método Orff, indicaba las dificultades que observaba al tratar de introducirlo en la organización general escolar. Igualmente, señalaba la exclusividad de estos sistemas al ser sus destinatarios un número limitado de alumnos y apenas alcanzar un mínimo valor artístico:

> "En los países centrales de Europa, principalmente en Alemania, en los últimos cincuenta años adquirieron gran auge las metodologías instrumentales frecuentemente simultaneadas con la ejecución vocal. La modalidad instrumental tiene desde luego un gran interés pedagógico pero se adapta menos a la organización general porque solo alcanza a un número más o menos limitado de alumnos seleccionados o voluntarios.
>
> [...] Tiene sus ventajas e inconvenientes. Estimula el espíritu de iniciativa en la búsqueda de sonidos y crea automatismos auditivos de positiva influencia en la formación de su oído musical. Pero su eficiencia musical artística es sumamente limitada, de muy poco vuelo y, generalmente, rutinaria. Su adaptación a la disciplina general escolar es difícil por tratarse de alumnos seleccionados y en las escuelas donde se cultiva intensamente esa modalidad, la educación vocal de los alumnos es, por lo regular, descuidada, pues raramente se canta en ellas estilizadamente. En pocas palabras: la educación vocal artística en la Escuela, si es realizada inteligentemente, vuela más alto y persigue horizontes educativos y artísticos más dilatados."[584]

Otro de los conceptos atendidos por Borguñó derivados de los nuevos métodos era el vinculado a la improvisación musical en la clase escolar. Para el maestro catalán existían tres tipos o clases de improvisación: inteligente, sugerida y obtusa. La primera de ellas atañía únicamente al profesor y a los cambios que se producían durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Mediante la improvisación sugerida el alumno podía llevar a cabo finalización de pasajes simples inconclusos mediante ejercicios. La llamada improvisación obtusa era la realizada por los alumnos que carecían de conocimientos, por lo que no poseía valor pedagógico.

[584] *Ibídem*, pág. 58.

Para Borguñó, en la mayoría de los casos, la improvisación era un término introducido más que como concepto musical, como propaganda espectacular de los diferentes tratados. A pesar de no tener una opinión favorable, no dejaba de ser consciente de su importancia en la educación musical del niño:

> "Con lo antes expresado el autor no quiere en modo alguno tratar de disminuir las indiscutibles cualidades pedagógicas de la improvisación sugerida, ni mucho menos pretende insinuar que sea excluida del programa escolar. Todo lo contrario: lo que desea es que su práctica no constituya una rutina más, ni su anuncio, un simple adorno propagandístico, sino una positiva y fecunda realidad pedagógica."[585]

Entre las conclusiones más destacables que podemos hallar en *¿Ha fracasado la Educación Musical?*, encontramos una crítica a las nuevas modas musicales que poco a poco se imponían en la sociedad, el papel que la llamada "música culta" jugaba en esta época y la situación en la que se hallaban muchos compositores:

> "Los loables desembolsos que en muchas naciones el Estado dedica a la organización de grandes festivales y extraordinarios conciertos de Música culta y de altura constituyen un gran alivio, pero tan solo representan una ayuda eventual, fugaz, con la que se trata de mitigar y disimular, como mejor se puede, la grave crisis de cultura musical existente, cada día más acentuada.
>
> Para el deporte no faltan nunca millones y ya el autor ha dicho que con la propia música, puede hacerse rico cualquiera que con inconsciente desenvoltura, armado de una guitarra eléctrica se ponga a cantar como y con la voz que sea.
>
> Asimismo, puede hacerse rico un compositor mediocre improvisado que, sin saber música, compone y logra enardecer a las innumerables almas artísticamente superficiales y frívolas que en inmensa mayoría pueblan el universo.
>
> Más, para un compositor de música de altura que anhele toda su vida ver publicada la obra que le dio prestigio, o para un músico pedagógico -como le ocurre al autor- que aspire a ver impresa una metodología con el resultado práctico de sus experiencias pedagógicas... nada; silencio y vacio.
>
> Salvando las excepciones -que todavía son muchas- este es el panorama que ofrece el mundo de la Música en el momento de aparecer este Mensaje que puedan considerar como dirigido a su propia persona todos los que, profesionales, o no, de la Música, lo lean con interés."[586]

Uno de los apartados donde el autor reflexiona acerca de la valía de su trabajo es el desarrollado bajo el epígrafe "¿Es el autor un alucinado?" Borguñó se pregunta las razones por las cuales su idea de incorporar la educación musical a las escuelas primarias no fue llevada a cabo cuando el estamento oficial estaba interesado en la cuestión. Borguñó presenta un listado con más de treinta personalidades relacionadas con la música, la gran mayoría figuras de reconocido prestigio, que a lo largo de esos años le mostraron su apoyo:

> "¿Qué debe hacer un profesional que en su Patria desea honestamente contribuir al progreso de la cultura en una modalidad tan necesaria y tan injustamente negligida como la educación musical y que a pesar de haber sido durante más de medio siglo apoyado y

[585] *Ibídem*, pág. 61.
[586] *Ibídem*, pág. 98.

> estimulado por numerosas y relevantes personalidades de la Música Nacional, no fue jamás escuchado por los que tenían el deber de atenderle, o cuando menos, de impugnarle con razones que justificasen su reserva?
>
> Esta pregunta, el autor, se la hizo y repitió a sí mismo todos los días durante medio siglo. Temeroso de obrar con inconsciente irresponsabilidad consultó repetidamente a varias personalidades y a muy buenos amigos que no tenían para que ocultarle su manera de sentir y de pensar en esta cuestión; intentó en vano descubrir por qué motivo su voz fue tan reiteradamente apagada antes de alcanzar las "alturas" en las cuales al parecer se sentía vivo interés por el problema de la educación musical escolar y popular. Todo fue inútil; no pudo obtener más información que la dimanada de la actitud negativa expresada.
>
> De todas las personas consultadas las más solventes y serias fueron las que mayormente estimularon al autor a seguir trabajando por la difusión y ennoblecimiento de esta disciplina ofreciéndose todas para rubricar su adhesión a los ideales y principios pedagógicos sustentados por el autor."[587]

Tras un epílogo y una conclusión donde Borguñó sintetizó las principales ideas que había desarrollado a lo largo de todo su mensaje, insertó los cuatro últimos artículos, de los ocho que escribió en el periódico *La Tarde*, destinados a los dirigentes de las Juventudes Musicales Españolas.

Bajo el título "Las Audiciones Musicales" expuso una serie de ideas acerca de cómo deberían ser organizadas. Examinaba los conceptos más importantes y, aunque hemos criticado cierta anarquía en la exposición de sus ideas, no queremos obviar la correcta articulación y orden en el que en estos cuatro artículos presentó sus ideas.

Alrededor del primer artículo giraban tres ideas principales: la concepción de que educar es repetir, la actitud activa o pasiva ante las audiciones y los comentarios, de carácter sencillo, que el profesor ha de realizar sobre las obras escuchadas en cada una de las etapas escolares:

> "[...] Una misma obra no puede ser comentada de igual manera en unos y otros. En la escuela, el comentario sobre un autor y su obra debe ser puramente anecdótico. Hablar desplazadamente a los escolares de estilos, escuelas y formas musicales es perder el tiempo. Repito que la Música les ha de gustar por sí misma y lo importante es que la selección de las obras sean adecuadas a su psicología. En los niños el comentario tan solo es eficaz cuando es conciso, claro, simple y directo. Las metáforas, los símbolos y las alegorías les desorientan. Al reunirse los escolares para oír Música desean escuchar sonidos no palabras."[588]

En su segundo artículo, analizaba los tres medios a través de los cuales las audiciones musicales podían llevarse a cabo. En primer lugar, se refiere a la *personal directa* como aquella en la que el oyente se encuentra físicamente ante los ejecutantes de una partitura musical. En segundo lugar, proclamaba la importancia que para la escuela suponía el *disco gramofónico* al que ensalzaba su accesibilidad y su perfección. Finalmente, apuntaba a la televisión y la radio como dos medios que podían cumplir una labor pedagógica fundamental en la difusión de la música culta.

[587] *Ibídem*, pág. 77.
[588] *Ibídem*, pág. 114.

Tras una breve presentación, hace especial hincapié en las dos últimas referencias al considerarlas más cercanas a la realidad del niño. La crítica que sobre la televisión realiza se basaba en la trascendencia que este medio podría tener sobre la educación musical. Aunque no por ello dejaba de reconocer la calidad de alguno de los conciertos retransmitidos, creía imprescindible que se efectuasen comentarios sobre las obras y sus compositores:

> "Con la radio, sobre todo, con la televisión, se podría realizar una bellísima y fecunda labor de captación musical escolar y popular. La televisión dispone de maravillosos e imponderables recursos que fácilmente le permitirían a un artista pedagogo genial convertirla en un instrumento poco menos que milagroso para la formación de la sensibilidad musical de los niños, e inclusive de los mayores.
>
> [...] En rigor, la Música Culta merece más atención y respeto de lo que, por lo general le presta la televisión, principalmente en las transmisiones de los grandes conjuntos con solistas, las cuales, con excepción de unas pocas televisadas con impresionante grandiosidad e impecable pureza, se oyen, en su inmensa mayoría, muy deficientemente y algunas, totalmente desfigurada de ruidos que una armónica sucesión de sonidos. No sé si tales deficiencias son de fácil corrección, pero si debe serlo el equívoco inexplicable de no dar, en el curso de la transmisión y ni siquiera al final, noticia gráfica o verbal de la obra interpretada, de los autores y de los ejecutantes, en lo cual precisamente acostumbra a ser tan pródiga la televisión en la música de menos categorías.
>
> Reconozco que de vez en cuando se produce alguna excepción y que en algunos conciertos televisados tal información es correctamente efectuada. ¿Por qué no en todos?."[589]

Borguñó elaboró una lista con los principales compositores de la Historia de la Música que debían ser incluidos en las grabaciones escolares. Aunque la lista es extensa, realiza una observación para que se tuviesen en cuenta trabajos aplicables a las edades escolares. En este sentido, nos gustaría señalar la gran cantidad de compositores españoles que incluyó dado que la mayoría pertenecen a autores de finales del siglo XIX y coetáneos de Borguñó:

> "Naturalmente que al citar los nombres de los compositores a los que, entre otros, se puede recurrir para componer y ordenar la Antología, es difícil evitar la mezcla de las diferentes escuelas y estilos que revolucionaron la música en la etapa moderna indicada. Pero en casi todos los compositores se hallarán obras perfectamente adaptables a la psicología de los escolares y de las juventudes...
>
> […] Los españoles Albéniz, Granados, Falla, Turina, Conrado del Campo, Guridi, Juan Lamote de Grignón, Duo Vital, Eduardo Toldrá y Ricardo Lamote de Grignón, entre los malogradamente desaparecidos, siendo muchos los no citados que merecen igualmente el honor de que sus obras sean atentamente estudiadas. Y entre los afortunados vivientes merecen ser destacados: Joaquín Rodrigo, Ernesto y Rodolfo Halffter, Oscar Esplá, Eduardo Chavarri, Manuel Palau, P. Antonio Massana, Mompou, Blancafort, Zamacois, Monsalvatge, Gerhard, Altissent y un gran número de beneméritos compositores cuya obligada omisión por falta de espacio no les quita el menor átomo de su real valía"[590]

La música contemporánea y su introducción en la escuela constituyó el tercer artículo destinado a las JJ.MM.EE. En este comentario encontramos algo más que una reflexión

[589] *Ibídem*, págs. 116-117.
[590] *Ibídem*, págs. 118-119.

pedagógica. Borguñó expresa su opinión sobre los compositores más importantes del siglo XX y la estética musical de este siglo.

Destaca la prudencia con la que realiza los diferentes juicios de valor acerca de la música compuesta por Schoenberg, Hindemith o Honegger y la consideración que la música concreta y electrónica le merece:

> "También el exhuberante y brillante Hindemith, nacido en 1895, influido por Schoenberg y por todos los demás compositores coetáneos, merece ocupar un lugar destacado entre los "vanguardistas" del siglo. Todos -sin destacar Wagner y Strauss, ya desde hace mucho tiempo clásicos, que tanto contribuyeron al brillante rumbo adquirido por la música europea- son hoy "pacíficamente" admitidos en las salas de conciertos. Solamente Schönberg paradójicamente el más nuevo y el más antiguo de los contemporáneos, sigue promoviendo discusiones de las que nadie puede predecir lo que de ellas saldrá, siendo muchos los que consideran que sus teorías tras haber influenciado, poco o mucho, a todos los demás vanguardistas, ya dieron prácticamente todo su rendimiento. Honneger, uno de su más antiguos e influenciados admiradores le dedicó la frase siguiente: "Schönberg es inaudible a pesar de la influencia que ejerció sobre todos nosotros". No obstante, ante la incógnita del porvenir todo augurio es aventurado."[591]

Aún así, cuando habla del futuro de la música no deja de observarlo con cierto escepticismo pero con la esperanza de una renovación cercana:

> "Respecto al porvenir de la Música Universal, tan solo un pedante puede inconscientemente vaticinarlo. Lo único que todos vemos claro es que se va gestando un mundo nuevo en una convulsión sin precedentes en la Historia de la Música. Pero, aunque en el horizonte todo es oscuridad y parezca que de la Música van desapareciendo los factores más humanos que precisamente la justifican como arte: "la expresión y el sentimiento", para convertirla en una pura lucubración sonora estepática, incolora, incoherente y aburrida, es de esperar que transcurrirá mucho tiempo sin que se produzca una poderosa reacción que volverá las aguas desbordadas a su verdadero cauce."[592]

El último de los cuatro artículos estaba destinado a valorar las Juventudes Musicales y a los conciertos públicos que esta Asociación organizaba. Borguñó criticaba ciertas programaciones realizadas en los conciertos al estimar muy difícil la comprensión de los nuevos estilos. La culpa no se debía a sus organizadores, sino a la carencia de una educación musical previa que correspondía a las escuelas primarias:

> "A mi juicio carecería de sentido la pretensión de hincar a los niños y a las juventudes a la Música saturándolas de dodecafonismo sin antes haberlas familiarizado con las producciones más sencillas y asequibles en esta Bella Arte ya revalidadas por todos los públicos cultos. Ello equivaldría a pretender enseñar a un principiante la taquigrafía antes que la escritura corriente.
>
> [...] Si las Juventudes, a su debido tiempo, hubiesen realizado en la Escuela su "ingreso" al arte de percibir y comprender la buena Música, el problema del proceso recomendable en la programación de los conciertos respecto las nuevas formas de expresión

[591] *Ibídem*, pág. 122.
[592] *Ibídem*, págs. 124 -125.

Universidad de Salamanca

> musical, estaría resuelto, pues los jóvenes ya más o menos familiarizados con los diferentes estilos y escuelas, dispondrían de unos puntos de referencia para establecer un criterio propio."[593]

En estos artículos podemos advertir cierta mesura en el pensamiento musical de Borguñó. De igual forma, hemos de señalar cierto conservadurismo en las ideas expuestas acerca de la música de su tiempo. Tal vez, su obstinación por la educación musical escolar le alejaron de las nuevas tendencias que surgían. Bajo el prisma de la pedagogía musical, Borguñó no encontraba acomodo para ellas dentro de las escuelas primarias sin haber recibido, previamente, cierta cultura musical.

2.5.9 *¿Cómo salvar la educación musical?* (1969)

Con motivo del 25º aniversario de la creación del Instituto Musical de Pedagogía en el año 1969, Borguñó recopiló su pensamiento teórico y práctico en un libro titulado *¿Cómo salvar la educación musical?* Llama la atención el hecho de estar escrito en francés y castellano pero, como Borguñó indica, se debió al compromiso adquirido por el autor en el viaje realizado a Bruselas en el año 1955 ante los distintos profesores y colegas que allí se encontraban. El destinatario final era el Secretario General de la "International Society Music of Education" (I.S.M.E.) que en esos años prestaba asistencia a la U.N.E.S.C.O. Podemos deducir que el verdadero interés por parte de Borguñó era el de continuar en contacto con aquellas personas con las que entabló contacto en Bruselas y, sobre todo, mantener y dar a conocer sus ideas en el extranjero a la vez que buscar apoyos a sus teorías. Asimismo, en su escrito se realiza un interesante estudio retrospectivo de la educación musical en estos primeros 65 años del siglo XX en los diferentes países de Europa y de los métodos utilizados en cada uno de ellos.

En la introducción y justificación procede a dar un repaso por los diferentes contextos por los que atravesó la educación escolar desde que la Pedagogía Activa apareció en las aulas. Critica la escasa importancia que se otorgó a esta disciplina y los imperceptibles resultados obtenidos. Los diferentes motivos a los que alude no son otros que la importancia de las analogías y la creación de una organización nacional e internacional que se encargara de redactar un reglamento común para la enseñanza de la música en las escuelas.

En el primero de los apartados analiza los motivos por los que se produjo una internalización de la educación musical. A pesar de que en todos sus escritos reclamó la creación de una asociación internacional que organizara todos los aspectos referidos a la educación musical escolar, criticaba muy duramente el trabajo realizado por la I.S.M.E. Borguñó consideraba que la mayor parte de los métodos no tenían como fin último la eduación musical en las escuelas sino que pretendían una formación musical que abarcaba más allá del contexto escolar:

> "Desde el momento que en los países culturalmente más prestigiados exportaron metodologías músico-escolares a las demás naciones, la educación musical se convirtió en internacional. Los métodos exportados fueron difundidos con el hiperbolismo publicitario porpio del siglo vigente, sin determinar claramente el sitio que les correspondía ocupar en

[593] *Ibídem*, págs. 127- 128.

Universidad de Salamanca

> la organización escolar, ni especificar la tendencia didáctica más idóneamente apropiada a cada uno de los niveles de la escolaridad. De los resultados logrados, da una clara idea la caótica confusión reinante en esta disciplina.
>
> Nos parece natural que ocurriera tal cosa cuando no existía en el mundo ninguna organización internacional que pudiera corregir o atenuar tal confusión. Lo insólito es que tal desorden subsista, tal vez aumentado, tras la creación de la "INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION" (ISME) englobada al COMITÉ INTERNACIONAL DE LA MÚSICA (CIM), en la cual se desenvuelve bajo los auspicios de la UNESCO. Tal vez, existan motivos que no acertamos a comprender y que justifiquen o aclaren la prevalencia de tal estado de cosas."[594]

Aunque en su libro anterior, *¿Ha fracasado la educación musical?* criticaba, sin citar a sus autores, los sistemas basados en la educación instrumental, el presente escrito entra de lleno en analizar tanto el Método Orff como el Método Kodály.

Podemos suponer que la aparición del Método Orff-Schulwerk en la pedagogía musical y la incorporación de la flauta dulce en las clases de música produjeron un nuevo campo de estudio para el maestro catalán. Su importancia no pasó desapercibida pero, a la vez, quiso dejar claro que únicamente la voz y su desarrollo actuaban sobre toda la clase de manera colectiva. En su opinión, para el proceso de aprendizaje del ritmo y la utilización de instrumentos escolares eran indispensables dos profesores. Por el contrario, a través de la práctica coral se educaban todos los elementos de la música y únicamente se requería un único profesor:

> "Aparte de las llamadas "jardineras de infancia" existen tres tipos de profesores susceptibles de participar en la educación musical de los escolares. Son: 1.º- el profesor de educación musical propiamente dicho que tiene a su cargo la práctica de las formas fundamentales que son las que principalmente caracterizan a esta disciplina y las únicas que alcanzan colectivamente a toda la escolaridad. 2.º- el profesor especializado en la enseñanza de instrumentos músico-escolares y 3.º- el profesor encargado de las prácticas dinámico-rítmico corporales. Las tres actividades son, por lo regular, temperamentalmente incompatibles en una sola persona. Se puede admitir que el 1.º practique circunstancialmente lo más elemental y primario del 2.º y 3.º, como la marcha corporal, los ejercicios más simples de la gimnástica rítmica, la flauta dulce, y poco más, practicables en los recreos o extra-horariamente, sin que tales ejercicios puedan imponerse obligatoriamente al primer tipo de profesor. Hemos ya dicho que las actividades de los tipos de profesor 2º y 3º, exigen la desarticulación de las clases ya que son selectivos. Encargar a un solo profesor, aunque tan solo sea dos de ellas a lo largo de todo el curso, equivale a fomentar la chapucería."[595]

Debemos recordar que nos hallamos ante un hombre cuyas teorías parten de las primeras décadas del siglo XX. En esos años, la mayoría de sistemas basaban su metodología en la voz como principio de desarrollo. Evidentemente, las nuevas obras de pedagogía musical exploraban nuevas vías como la utilización de instrumentos escolares en las aulas.

---

[594] Borguñó, M. *¿Cómo salvar la educación musical? Un problema internacional*, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1969, págs. IV-V.
[595] *Ibídem*, pág. XIX.

Tras la introducción y justificación del libro comenzaba su mensaje dirigido al Profesor Dr. Egon Kraus, Secretario General de la I.S.M.E. En esta carta exponía los principales problemas de la educación musical y su evolución a lo largo del siglo.

En las primeras páginas de este mensaje trató de forma sucinta diversos aspectos ya reseñados en sus escritos anteriores como la ponencia ofrecida en la conferencia de Bruselas, la creación de un reglamento internacional, la crítica a la Gimnástica Rítmica, etc. Resulta novedosa la aportación que en este libro realizó sobre el Método Orff al que comparaba, en muchos aspectos, con el construido por Dalcroze:

> "Aunque en otro plan distinto podría decirse algo parecido del método, asimismo genial, de Carl Orff. Hace ya bastantes años que nosotros poseemos los cinco grandes volúmenes que comprende y que sobrepasa en mucho las posibilidades efectivas de la escolaridad. Por lo tanto, como en la gimnástica rítmica, en la escuela, se practica un extracto muy reducido del mismo.
>
> Nosotros a ambos métodos, en la escuela, los emplazamos en el sitio correspondiente a las formas complementarias y en las de asueto. Pero -¿esta forma es la que más directamente conduce a los niños a comprender y a amar la Música de altura?
>
> Estos métodos, por su espectacularidad y por el inefable e ingenuo pintoresquismo que les infunden los niños, gustan a los espectadores. Lo sensible es que al divulgarlos sus propulsores no especifiquen claramente las posibilidades de su encuadramiento en el tiempo disponible en la escuela para la Música, desgraciadamente muy reducido. Al exportarlos en países en los que todavía no existe la educación musical estatalmente organizada y la desean, debilitan y, frecuentemente, anulan el esfuerzo de los profesores nacionales que luchan por una educación musical seriamente sustentada en las formas fundamentales."[596]

Borguñó, ante la proliferación de métodos que iban surgiendo en el ámbito internacional, efectuó una llamada a defender los sistemas de los autores nacionales. En parte, creemos que su postura trataba de defender a aquellos que vivían la realidad de su propio país, capacitándolos mejor que a los profesores extranjeros en el sentido de conocer el contexto en el que se había de aplicar. Quizás, el mayor error de Borguñó fue el de no adelantar alguna parte práctica de su obra. Hasta este momento, se limitaba a indicar su plan general organizativo y las principales nociones para cada una de las etapas.

De nuevo aparece el orden que se había de seguir en las escuelas primarias y que ya se presentaba en *La Música, el Cant i l'Escola*. Basándose en esta clasificación criticaba a los cinco métodos pedagógicos más conocidos y utilizados. Borguñó, recordemos, dividía la práctica musical en las escuelas en tres formas o actividades.

1. Recreativas. Las relacionadas con Escuela Maternal y basadas en la imitación y la intuición.

2. Fundamentales. Las practicadas de forma colectiva por todos los alumnos. Cultura vocal-rítmico y tonal, audiciones musicales, estudio de la historia de la música, estética.

[596] *Ibídem*, pág. 37.

Universidad de Salamanca

3. Complementarias. Destinadas a alumnos previamente escogidos por su especial inclinación hacia la música. Estas actividades se realizarán fuera del horario escolar.

Una de las mayores aportaciones de *¿Cómo salvar la educación musical?* son las continuas referencias al Método Kodály del que hasta ahora no habíamos encontrado datos en sus escritos. En un primer momento alababa la personalidad y capacidad de organización Kodály aunque deja entrever ciertas diferencias en el aspecto pedagógico:

> "La poderosa personalidad artística de Zoltán Kodaly, eminente compositor húngaro, logró el milagro de aglutinar la voluntad del profesorado músico de la Nación, a la cual dotó de una organización por la que todo el movimiento musical del país se halla vinculado en la Escuela. Hoy, en Hungría, además de la educación musical que practican todos los niños en la Escuela Corriente, los que desean, pueden ampliar sus conocimientos musicales acudiendo todas las tardes, durante una hora, a la Escuela Musical Suplementaria que les corresponde, en la cual aprenden teoría, el solfeo, el arte coral, un instrumento, etc.
>
> [...] Esta innovación húngara ha creado nuevas y magníficas perspectivas a esta disciplina. Es muy probable que otras naciones consideren este tipo de organización, realmente ideal para la solución orgánica del problema, y lo imiten.
>
> Sin embargo, dudamos de que en el aspecto pedagógico ocurra lo mismo. Lo que en realidad ha triunfado en Hungría ha sido un admirable espíritu de disciplina y la magnífica y modélica voluntad colectiva de superación que, es de suponer ha impulsado este movimiento."[597]

A partir de estas conclusiones, Borguñó amplió toda una serie de ideas acerca de su pensamiento, su organización en la escuela y las concepciones pedagógicas que su metodología ofrecía. Comparó la organización del Método Kodály y diferenció los aspectos pedagógicos oportunos para la escuela corriente y la suplementaria. Borguñó, al establecer cierta incompatibilidad entre las escuelas primarias y los conservatorios, abogó por la utilización de prácticas y métodos independientes. Las escuelas primarias, donde se impartían las prácticas fundamentales, poseían un carácter preparatorio y general. Por otro lado, las prácticas complementarias, es decir, aquellas que utilizaban los sistemas ideados por los principales pedagogos, encajaban mejor con los objetivos pretendidos por los conservatorios:

> "Por lo tanto, a nuestro juicio, los métodos practicados en ambas escuelas debieran ser distintos. En la Escuela Primaria Corriente: un método puramente preparatorio, pedagógico activo-directo. En la Escuela Musical Suplementaria: el método que cada nación estimara conveniente. De los cuatro cursos que comprende el Período Primario Escolar, hasta el tercero no debieran ingresar los alumnos de la Escuela Corriente a la Escuela Musical Suplementaria, tras un examen adecuado.
>
> [...] Dicho ingreso, tan solo debiera permitirse cuando a través de los medios activo-directos se hubiese infundido a los alumnos una sólida base sobre la cual pudieran cómodamente sustentar los conocimientos que adquirirán en la Escuela Musical Suplementaria."[598]

[597] *Ibídem*, pág. 43 y 45.
[598] *Ibídem*, pág. 45.

Borguñó trazaba una clara diferenciación entre lo que suponía la base o cimientos de una educación musical escolar general y la educación musical entendida como instrucción de cara a ampliar conocimientos con el fin de obtener mayor grado de profesionalización.

Subrayamos que la intención de Borguñó no era la de formar grandes profesionales de la música. Sus planteamientos perseguían la obtención de una cultura musical popular de carácter básico para la mayoría de alumnos pero, al mismo tiempo, también de perfeccionamiento para aquellos que deseaban dedicarse profesionalmente al mundo de la música.

Borguñó definió con el término "absurdo dualismo" a la existencia de dos métodos de carácter opuesto. Uno más directo y cercano, y otro más abstracto y complejo. La pregunta al final de su reflexión supone el punto de partida de sus teorías pedagógicas. Desde su punto de vista, durante las últimas cinco décadas se había optado por aquellos que ofrecían una mayor dificultad para los alumnos:

> "En el arte de la pedagogía hay dos tendencias, o sea, dos principales maneras de enseñar que se presentan en sucesión progresiva, del mismo modo que una cifra mayor es correlativamente precedida de otra menor. Se denominan: directa e indirecta; concreta y abstracta; intuitiva y deductiva. La primera disyuntiva de cada uno de los tres dilemas es, naturalmente, más fácil y asequible a los alumnos que la segunda. Así, pues, -¿Hay que iniciar la enseñanza de la música a los niños por la más fácil?- ¿Por la más difícil?.
>
> Es penoso que hayamos tenido que recurrir a esta perogrullada para atestiguar la anomalía que hace cinco o seis décadas predomina a la pedagogía musical escolar dando internacionalmente la supremacía a los métodos abstracto sobre los directos; a lo difícil sobre lo fácil."[599]

Tras un planteamiento de su obra, en el que incluso incluyó diversos párrafos acerca de la educación vocal y sistemática a seguir, criticó de nuevo los cinco métodos "más favorecidos". De los de Dalcroze, Orff, Ward, Martenot y Kodály consideraba que los dos primeros habían sido mejor acogidos en Europa. Ambos, se hallaban bastante alejados de la idea que Borguñó sostenía acerca de la pedagogía musical escolar al trabajabar de manera específica el ritmo e instrumentaciones. Por tanto, sin llegar a desmerecer a ninguno de los dos sistemas creía que debían ser impartidos fuera del horario escolar.

Con respecto a los Métodos Ward, Martenot y Kodály estimaba su dificultad para niños de escuelas primarias. Borguñó, como hemos señalado, pensaba que podían ser acertados para ser utilizados en las escuelas suplementarias o conservatorios:

> "Estos métodos enjuiciados a través de la tendencia didáctica que los inspiró, pueden, sin duda ocupar un lugar eficaz en escuelas musicales complementarias más o menos similares a las creadas en Hungría, muy especialmente el de Kodály y el de Justine Ward, si se estimara que la lectura proporcional del solfeo (en todas las claves) es la que conviene enseñar a los músicos aficionados de mañana. Pero esta es una cuestión aparte. Nosotros nos referimos a los métodos adecuados para ser practicados en la Escuela Corriente. El hecho de que en Hungría el Método Kodály se practique en ambos tipos de

[599] *Ibídem*, pág. 63.

Universidad de Salamanca

> escuela, es lo que nos parece anómalo. Y lo que nos sorprende todavía más es que las abstracciones sean iniciadas en la Escuela Maternal. Ya hemos dicho que se trata del "milagro" Kodály, sancionado por la disciplina y por la voluntad de un pueblo. Pero, "una flor no hace la primavera". Creemos que una imitación estricta semejante de tal organización podría resultar funesta en otra nación."[600]

Borguñó, partidario de que cada país adecuara su sistema pedagógico de acuerdo a sus características, consideraba que la utilización de trabajos ideados por pedagogos extranjeros desvirtuaba la educación musical escolar:

> "Generalmente, las formas de los métodos exportados son *complementarias* y, por tanto, difieren de las preparadas con la mayor ilusión por el profesorado del país, las cuales naturalmente son *fundamentales*, o sea, las únicas que serán admitidas en la Escuela, dentro del horario escolar, si algún día los poderes públicos de la nación visitada por el método exótico, deciden implantar estatalmente la educación musical; con lo que queda claro que en vez de aportar una ayuda al profesorado nacional, siembran entre el mismo la semilla de la discordia e infuden la duda y la vacilación al legislador. Son demasiados los que de repente olvidan que la educación musical en cada nación debe organizarla siguiendo un orden natural, con sus propios medios, pudiendo enriquecerla con aportaciones eclécticas universales que no alteren ni desvirtúen la substancia nacional."[601]

En su repaso por la evolución sufrida por la educación musical escolar, expone la escasez de una serie de elementos analógicos que facilitasen el aprendizaje del lenguaje musical. Únicamente, reconocía el trabajo desarrollado por Chevais con la inclusión de una serie de analogías comunes, aunque insuficientes, para el desarrollo completo de un sistema pedagógico:

> "Han transcurrido los años y los elementos analógicos con los cuales pudieron haberse construido no uno, sino muchos métodos de preparación a la música para uso del profesorado, permanencen poco menos que inéditos. Solamente Maurice Chevais en su ABECEDARIO MUSICAL y en los dos volúmenes del Solfeo Escolar, muy inteligentemente modificados y puestos al día de acuerdo con las disposiciones ministeriales por Andrée Lavellois, aparecen con las tres o cuatro analogías más usuales que, por cierto, ayudan mucho a los alumnos y al profesor, pero no cumplen, ni mucho menos, la misión preparatoria esencialmente musical susceptible de ser alcanzada a través de una metodología integralmente analógica directamente relacionada con los movimientos sonoros, rítmicos y tonales en contacto con el pentagrama."[602]

Borguñó dudaba que, en aquellos países donde se incluía educación musical en las escuelas, se pudiese impartir tantos contenidos dada la escasez de tiempo que se otorgaba a la asignatura. A pesar de reconocer todos los pedagogos que la enseñanza del solfeo carecía de sentido en la educación musical escolar, observaba que seguía presente debido a ciertos intereses creados. Advertía que ningún método estudiado hacía referencia a los símbolos analógicos como la única vía que facilitaba la comprensión del lenguaje musical:

[600] *Ibídem*, pág. 69.
[601] *Ibídem*, pág. 73.
[602] *Ibídem*, pág. 85.

> "De las noticias recibidas inferimos que los programas adoptados para la educación musical en los países donde esta disciplina se halla oficialmente organizada, en su mayor parte, comprenden la cultura vocal, la teoría, el solfeo, audiciones musicales y la historia y estética de la música. Esto es lo escrito. Pero corrientemente el programa, por su extensión, se halla en completa incompatibilidad con el poco tiempo disponible y, sobre todo, con la capacidad de asimilación de los alumnos.
>
> De la suprema elementarización de esta enseñanza -que es lo importante- no tenemos apenas noticia alguna. Nos referimos a la iniciación de la música mediante el cultivo simultáneo de la intuición y la inteligencia lo cual tan solo es posible efectuando la enseñanza a través de los símbolos analógicos directos gesticulados y, sobre todo, gráficos.
>
> [...] Aunque la esterilidad del solfeo colectivo en la Escuela Primaria es casi unánimemente reconocido por todos los pedagogos, esta modalidad sigue vigente en los programas de la gran mayoría de naciones que tienen oficialmente organizada esta disciplina. Lo comprendemos; hay en esta disciplina muchos intereses creados que tal vez solamente podrían ser salvados con la creación de las ya mencionadas escuelas musicales suplementarias anexas a la escolaridad oficial, ya que estas tal vez podrían absorber el material existente."[603]

Si comparamos los escritos anteriores de Borguñó con el presente libro, podemos destacar el extenso resumen que realiza de la historia de la educación musical y su evolución en países como Alemania y Francia. En Alemania, tras la exclusión del solfeo en las escuelas, aparecieron gran cantidad de tratados que trataron de innovar la pedagogía musical escolar al margen de los sistemas tradicionales utilizados hasta entonces:

> "El número de métodos que se practican es infinito, destacándose los métodos Orff-Schulwerk, Eits-Greiner y el del eminente "compositor" húngaro Zoltan Kodály. Alemania, cuna de la enseñanza musical en la escuela; gloria de la Música y creadora de tantas maravillas de todo orden, con sus bellos atractivos cuadernos elementales ha prestado un gran servicio a la educación musical, pero no ha resuelto el problema elemental de la enseñanza de esta bella arte.
>
> Sin pretender minimizar en un átomo el valor y la eficacia pedagógica del material antes indicado, a nuestro juicio, entre sus muchas cualidades no contiene la que estimamos fundamental: la de una progresión técnica vinculada a la percepción consciente de los sonidos para el ejercicio inicial práctico simultáneo de la intuición y de la razón, pues nosotros estimamos que en la Escuela Primaria los alumnos no deben efectuar ninguna especulación práctica que no corresponda a la interpretación de una idea."[604]

La realidad francesa es considerada de manera más profusa que la alemana. Desde principios de siglo, Borguñó mantuvo contactos periódicos con las primeras autoridades pedagógicas musicales de Francia. Su amistad personal con Maurice Chevais, figura fundamental en la educación musical escolar francesa, ocasionó numerosos intercambios de opiniones acerca de la forma en la que la música debía iniciarse e impartirse en las escuelas primarias.

El principal problema con el que se encontraba Francia era el lastre que suponía la tradición del solfeo en las escuelas. La pedagogía activa supuso un cambio de la concepción en

[603] *Ibídem*, pág. 91.
[604] *Ibídem*, pág. 101.

la formación musical, pero se continuó con la idea de introducir esta disciplina a través del solfeo:

> "Durante el último tercio del pasado siglo y en los primeros años del corriente predominaron en Francia los métodos cifrados propulsados por las asociaciones galinistas que se resistieron tenazmente a admitir las nuevas tendencias. Un equipo de notables profesores músicos, a través de la revista "LA MUSIQUE A L'ÉCOLE", propugnaron el nuevo movimiento.
>
> [...] se percataron de la primacía natural que sobre todos los demás procedimientos poseen los símbolos analógicos para lograr suprema elementalización de la enseñanza musical. Con las analogías que reunieron idearon construir un "puente" que había de permitir a los niños asomarse al solfeo perfectamente familiarizados con todos sus elementos estructurales.
>
> Mr. Maurice Chevais, inspector de las escuelas de París, el principal exponente del movimiento, en un fascículo titulado "Avant le Solfège", expuso los procedimientos a su juicio requeridos para lograr el propósito indicado, pero no publicó el método de lectura musical analógica en el cual el profesor, convertido en "libro" de los alumnos, con exclusión total del solfeo, a través de los símbolos analógicos, habría de lograr de los alumnos un grado de musicalidad muy superior al que, cuadriplicando en el tiempo, podrían alcanzar con el solfeo practicado en una escuela profesional.
>
> Pero los hechos no favorecieron a esa forma ideal y práctica de enseñanza elemental de la Música. Mr. Chevais y algunos de sus colegas publicaron unos manuales mixtos del solfeo con el aditamento de algunos símbolos analógicos lo cual provocó el derrumbamiento de las justificadas esperanzas que habíamos puesto en una metodología analógica integral susceptible de llegar muy eficientemente los cuatro cursos de la Enseñanza Primaria. Téngase en cuenta que los símbolos analógicos simultaneados o alternados con el solfeo pierden el 90%, por lo menos, de su eficiencia y que es mucho más lo que el solfeo perjudica a los símbolos analógicos que lo que estos le benefician."[605]

La solución a las incongruencias que Borguñó observaba en estos sistemas venían remitidas por el propio Chevais al que, según podemos deducir, la tradición en las formas y contenidos de la educación musical escolar musical impedían la realización y puesta en práctica de un método analógico al margen de cualquier relación con el solfeo:

> "Expusimos personalmente nuestra opinión a Mr. Chevais respecto al grave percance que significaba para el porvenir de la educación musical esta intromisión de los símbolos analógicos en el solfeo y nos contestó que la publicación de una metodología integralmente analógica en Francia sería dar un salto en el vacío ya que no podía ser adaptado al programa ministerial. Añadió que esta misión correspondía realizarla a los profesores de las naciones que no teniendo todavía organizada oficialmente la educación musical podíamos recurrir a la elaboración de un programa preventivamente presentado al gobierno, que atendiera todas las posibilidades y necesidades de la pedagogía musical activa, cuando se considerara oportuno.
>
> Pero nuestro optimismo falló. Nos ha tocado vivir en una época en la que si la publicidad y los convencionalismos lo disponen, el día es la noche y lo blanco lo negro. El que no se resigna y protesta de la superchería es considerado un anormal."[606]

[605] *Ibídem*, pág. 103.
[606] *Ibídem*, pág. 105.

Universidad de Salamanca

Como hemos señalado anteriormente, una de las mayores innovaciones que presentó *¿Cómo salvar la educación musical? Un problema internacional* supuso el estudio pormenorizado del método creado por Zoltan Kodály. La reflexión de Borguñó sobre este sistema partió del libro escrito por Jacqueline Ribiére Raverlat[607]. La autora, invitada por el gobierno de Hungría, desarrolló las ideas de la obra de pedagogo húngaro partiendo de las experiencias vividas junto con Kodály. Suponemos que las inexistentes relaciones que España mantenía con países del llamado telón de acero hacían imposible conocer de primera mano los métodos pedagógicos que allí se utilizaban. Por otra parte, la situación económica de Borguñó, que no era del todo mala, no le permitía mantener una serie de viajes por distintos países europeos con el fin de tomar contacto de primera mano con los diferentes planteamientos que iban apareciendo en la pedagogía musical. Así pues, el método Orff-Schulwerk y el creado por Zoltan Kodály son criticados partiendo de distintos escritos y no de demostraciones prácticas.

Además de la consideración general que le merecía el Método Kodály, elaboró un juicio de valor acerca de los aspectos técnicos de este. Partió del origen de este sistema, que no era otro que el llamado Tonic-solfa practicado en Inglaterra, para criticar la forma en que la fonomimia y los signos que utilizaba eran llevados cabo. La sentencia que afirmaba cierto desinterés del músico húngaro por facilitar la comprensión de su método nos parece demasiado arriesgada:

> "El Método Kodály es fundamentalmente abstracto y la educación del oído es iniciada con sencillos ejercicios intuitivos a través de la solmisación relativa y de la fononimia del antiguo Método Tónica DO, pero se halla principalmente fundamentado en los procedimientos del sistema Tónica SOL-FA, practicado en Inglaterra en la última mitad del pasado siglo. Tiene gran importancia en el Método, la solimisación relativa, la cual es efectuada con el nombre de las notas representadas por su inicial con exclusión del si, en las que la s es sustituida por una t.
>
> [...] No podemos comprender por qué Kodály prefirió esta fononimia, realmente abstracta ya que apenas insinúa la relación de altura, a la maravillosa fononimia analógica, tan clara y fácil; lo cual parece demostrar que Kodály no tenía interés alguno en simplificar el procedimiento."[608]

La solmisación y su realización, muy distinta a la llevada a cabo en el resto de países europeos, es uno de los puntos más destacables del método Kodály. El carácter relativo de esta como elemento fundamental le distinguía de manera especial sobre el resto:

> "La solmisación, como en el método cifrado, es rectilínea pero con las cifras sustituidas por las indicadas iniciales. Tan solo al asociar las iniciales a las notas en el pentagrama las leen los alumnos con una relativa analogía de altura. Esta solmisación es proporcional. Es decir; si el profesor coloca una d en el centro de la 2ª línea los alumnos cantan el do y, ascendiendo correlativamente, la nota del 2.º espacio sería el re, la 3ª línea mi, etc., y lo mismo en el descenso, el espacio 1.º será si, la 1ª línea la, etc."[609]

[607] Ribiére Raverlat, J. *L'Education Musicale en Hongrie*, Leduc Cie, París, 1967.
[608] Borguñó. M. *Op. cit.*, pág. 121.
[609] *Ibídem*

Aunque Kodály cimentó en los cantos populares de Hungría el desarrollo vocal de su obra, Borguñó consideraba que, aun siendo hermosos, no eran los más adecuados debido a las normas de vibración:

> "Mlle. Ribière no nos indica la progresión que se sigue para la educación de la voz a los alumnos ya que, justamente, los cantos populares húngaros, tan bellos y atractivos, no son los más indicados para practicar las reglas de vibración y de la consonancia. Las vocales largas y las consonantes breves, dice el aforismo. Los ejercicios y cantos típicamente húngaros que figuran en el citado libro no son los más indicados para la práctica de las reglas vocales fundamentales. No obstante aparte de lo dicho, los ejercicios iniciales para la educación del oído son deliciosos por su sencillez y su espíritu intutitivo. Las dificultades han de surgir cuando se exija a los alumnos concertarse a través de símbolos indirectos."[610]

La última parte del libro se destinó a dar a conocer el plan organizativo de su método, partes, etapas y actividades de manera somera y a modo de enunciado. No encontramos ejercicios concretos o formas de actuar específicas por parte del profesor sino que, en el de índice, enumeró las distintas secciones de las constaba el *Método Eurítmico, Vocal y Tonal*.

Como hemos indicado, la forma en la que Borguñó exponía sus ideas en sus escritos carecía, en cierto sentido, de un orden lógico. En muchos casos, resulta seguir una estructura clara y definida de sus ideas. Es por ello, por lo que estimamos que el propio autor, tras ofrecer múltiples opiniones sobre conceptos e ideas, incluyó un último capítulo donde recapitulaba sus principales planteamientos.

2.5.10 "Noveno Congreso Internacional de la International Society of Music Education" (I.S.M.E.) (1973)

El último de los congresos al que asistió Borguñó se celebró en julio de 1973 en Moscú. A pesar de contar con casi ochenta y nueve años, de padecer numerosos trámites burocráticos al celebrarse el congreso en un país comunista, Borguñó es invitado a presentar y exponer sus ideas.

Su comunicación, "Pour la survivance de l'education musicale scolaire", constó de siete folios a través de los cuales desarrolló todo su ideario pedagógico. La totalidad de su presentación estaba basada en sus escritos anteriores pero, aún así, los sintetizó de tal manera que pudo llegar a constituir una especie de testamento de toda una vida dedicada a la educación musical.

Tras un breve repaso retrospectivo sobre la educación musical, ratificaba su clasificación de las prácticas musicales en fundamentales, complementarias y recreativas. Borguñó, explicó sus ámbitos de actuación y la labor específica del profesor de música en las fundamentales.

[610] *Ibídem*, pág. 125.

El eje principal sobre el que versó su exposición giró en torno a la cultura vocal. En su opinión, la raíz de la educación musical escolar tenía que ser la educación vocal y los medios naturales directos. Por lo tanto, estos elementos constituían la base de su sistema al estar la voz al servicio del ritmo y del oído:

> "Dans la Méthode Eurythique Vocale et Tonale, la voix, mise au service du rythme et de l'ouïe acquiert dans le registre supérieur une certaine vigueur qui permet à presque tous les eleves de chanter commodément. La culture de la voix constitue la plus délicate misión du professorat. Elle n'est facile que pour ceux qui l'esiuent difficile. Les deux plus importants et positifs éléments aun service de l'éducation musicale élémentaire sont: la voix et Les Moyens Naturels Directs."[611]

El hecho de subrayar la última característica acentúa la importancia que Borguñó otorgó a los medios analógicos directos en la educación musical del niño. Este punto servía como introducción a los apartados de la comunicación que trataban acerca de los símbolos analógicos manuales y gráficos.

Para justificar y reafirmar este concepto se basó en las conversaciones y experiencias vividas de forma directa con Maurice Chevais. Para el pedagogo francés la situación de España en cuanto a la creación de un método de educación musical era privilegiada porque apenas tenía tradición en esta materia. Por ello, aconsejaba a Borguñó utilizar los medios naturales directos propios del país. Mediante las analogías, Borguñó trató de encontrar una identificación lo más natural posible entre un sonido determinado y su correspondiente posición manual.

Finalizaba la comunicación con el aliento a la creación de sociedades internacionales que complementasen los trabajos llevados a cabo en cada uno de los países y con el propósito de establecer un reglamento que regulase la educación musical escolar en cada nación. Bajo esta normativa habían de quedaban especificados los medios y normas fundamentales que cada país tenía que seguir en materia de educación musical.

Debido a la extensión de la comunicación, consideramos más oportuno presentar un resumen realizado por el propio Borguñó sobre su escrito. En esta síntesis, incluimos los distintos apartados expuestos en la comunicación: instaurar un reglamento internacional, clasificar los tipos de educación musical para evitar rivalidades, utilizar sistemas propios en cada nación, incluir de la materia en las escuelas primarias, y, por último, la defensa de los medios analógicos para facilitar la comprensión del lenguaje musical. Igualmente, expuso su experiencia en Tenerife y los resultados obtenidos gracias a la puesta en práctica de sus ideas:

> "POUR LA SURVIVANCE DE L'EDUCATION MUSICALE SCOLAIRE
>
> Raisonnements fondamentaux
>
> 1er- L'élaboration d'un règlement international dans lequel les élements de base de totutes les nations coordonnent avec les nuances raciales de chaque pays et de chaque région,

[611] Borguñó, M. "Pour la survivance de l'education musicale scolaire", comunicación "IX Congreso Internacional Música y Educación", Moscú, 8-14 de julio de 1973, pág. 4, (inédita).

est indispensable. Il faut nourrir le "tronc" pour que les branches se developpent le mieux posible.

2ème- Il est absolument nécessaire de procèder à la classification des formes éducatives en les ordonnant de façon que l'on puisse éviter la rivalité entre elles.

3 ème - Dans l'éducation musicale scolaire on doit laisser la première place aux formes dont la portée pratique atteint à toute la scolarité.

4 ème - On doit éviter le dogmatisme d'une seule méthode.

5 ème - Dans cette discipline, les nations musicalement les plus qualifiées, abusent souvent de l'influence que leur donne ce prestige, tout-a-fait mérité dans d'autres modalités de ce bel art, et elles exportent aux nations musicalement moins qualifiées des méthodes qui, mise a part leurs qualités indiscutables, sont hyperboliquement diffusées sans spécifier leur veritable portée dans l'organisation musicale scolaire et sans prendre les précautions nécessaires pour éviter la neutralisation des éfforts realisés par le professorat national, généralement incliné à obtenir une solution du problème qui couvre toute la scolarité. Ces incursions, aux résultats superficiellement brillants et tranistoires, sont ceux qui injustement affaiblissent le plus l'autorité du professorat vernaculaire et ceux qui empêchent aux nations ne possèdant pas une organisation officielle de cette discipline, la réussite de leurs désits.

6ème- Tout le monde reconnait les succès obtenu par les psychologues et pedagoges dans le Période Pré-primaire ou Maternelle, avec les «Jardins de l'Enfance». Le grand obstacle, dans cette discipline, apparaît dans la Période Primaire scolaire courante. C'est l'intuition raisonnée qui doit y prédominer. Pédagogiquement cette Période est la plus importante et ont devrait y mettre toutes les bonnes volontés pour la convertir en colonne centrale de cette discipline, en recourant, pour cela, aux moyens les plus agréables, sérieux, simples et aussi les plus assimilables à la mentalité des élèves.

7ème- Nous sommes pleinement convaincus que le succès obtenu par ceux qui ont inspiré et propulsé les «Jardins de l'Enfance», aurait pu être obtenu dans les Écoles Primaires, il y a un peu plus d'un demi-siècle, par la France si les circonstances avaient favorisé la diffusion logique et le developpement rationel des moyens naturels directs dont les possibilités sont réellement inimaginables et providentielles.

En effet, l'experience nous a montré que les qualités pédagogiques des symboles analogiques mimés et graphiques sont extraordinaires et si l'on ne nous demontre pas le contraire, nous serons persuadés que l'École Primaire Courante constitue le cadre le plus adéquat pour que les élèves remplissent dans la classe collective le «vide» qui existe dans l'enseignement musical entre «l'Intuition inconsciente et l'abstraction raisonnée».

Depuis notre bastion de Tenerife, plus qu'une méthodologie determinée, ce que nous proclamons et défendons, c'est une orientation logique et des principes pédagogiques naturels infletrissables, qui, à notre avis, ont été negligés à cause de l'incompatibilité existaient entre ces principes et les programmes anachroniques qui existaient avant et qui, même après leur reforme, n'ont pu être encore liberés du poids mort, des archaismes herités de la tradition.

Ont pêut donc en déduir que les nations ne possedant pas encore d'organisation officielle de l'éducation musicale scolaire, sont celles qui trouveraient les moins de difficultés

pour procéder à une organisation modélique de cette discipline; aujourd'hui plus necessaire que jamais.

Manuel Borguñó "[612]

La solicitud de Borguñó de un reglamento internacional buscaba establecer una serie de criterios comunes a los que posteriormente, cada país, de acuerdo a sus características, los aplicase a un sistema. La elección de estos criterios universales venían determinados a partir de la clasificación ordenada de las distintas formas educativas. Es decir, lo que Borguñó definía como fundamentales, complementarias y de recreo.

De igual forma, invocaba a que una vez decididas las prácticas musicales a adoptar se extendieran durante todo el periodo escolar. Borguñó, sin restar valor al periodo pre-primario desarrollado en los Jardínes de Infancia, otorgaba una especial importancia al Periodo Primario. Es en esta etapa cuando, en su opinión, se produce la llamada "intuición razonada". El niño es capaz de intuir ciertos conceptos que, a través de los medios analógicos, adquieren lógica. Gracias a estas analogías se pasa de intuir a racionalizar conceptos de una forma sencilla y natural.

2.5.11 *La educación musical masiva en la escuela* (1973)

El último de los escritos divulgados por Manuel Borguñó consistió en un pequeño libro de tamaño bolsillo de apenas veinticuatro páginas titulado *La Educación Musical Masiva en la Escuela.* Publicado en el año 1973, meses antes de su fallecimiento, resume de forma exquisita todo su pensamiento, labor y deseo de continuar la lucha en pro de una educación musical escolar.

Dividido en dos partes muy diferenciadas, en la primera de ellas "Llamada a los músicos" reapasa, de manera suscinta, su trayectoria personal y profesional, plantea los problemas de la educación musical, sus posibles soluciones así como el papel de los músicos. Finalmente, analiza los contenidos que la E.G.B. relacionados con la educación musical y su posible aplicación en la escuela.

En la segunda parte, "La pedagogía natural directa en la enseñanza escolar de la música" aporta un resumen de su participación en el congreso de Moscú mediante una tres apartados: "Educación musical masiva en la escuela", "Presencia de España en Moscú por la educación musical", y "El Método Eurítmico Vocal y Tonal".

Borguñó, desde el inicio de este libro, consideraba que la gran culpa de la situación por la carencia de una educación musical escolar se debía a la poca importancia que las más ilustres figuras del ámbito musical otorgaban a esta disciplina. Recuerda el autor que cincuenta años antes los principales compositores y gentes relacionadas con este arte mostraron su total apoyo a la labor que llevó a cabo en Barcelona.

[612] Borguñó, M. "Pour la survivance de l'education musicale scolaire", resumen de la comunicación en el "Congreso Internacional Música y Educación", Moscú, 8-14 de julio de 1973.

Aunque en Moscú el tema de los signos analógicos generó un intenso debate, Borguñó los consideraba como los únicos válidos para la mejor comprensión de los elementos del lenguaje musical. La idea central de este congreso se centró en el deber de impartir a todos los niños de las escuelas una educación musical de carácter básico y general. El maestro catalán, que desde sus inicios como educador musical había defendido esta cuestión, observó como se confirmaba medio siglo después:

> "Por eso resulta inexplicable la insólita recusación de los métodos naturales -no hablo precisamente del mío-. Afortunadamente, la novedad más visible en el último congreso del ISME, celebrado en Moscú, fue la demostrada vigencia, en algunas naciones al menos, del movimiento pedagógico masivo a favor de la enseñanza musical en la escuela, ideal preconizado por el autor de estas líneas con ardor siempre juvenil.
>
> La educación musical masiva en la escuela, por ser la única que alcanza a todo el alumnado "sin disgregar las clases", es asimismo la que más hondamente contribuye a la formación musical de los alumnos. Es pues, la única compatible con la realidad orgánica escolar hoy vigente. Esto que parecía utópico hace pocos años, se ha convertido en gozosa realidad para algunos países."[613]

Tras esta afirmación, podemos observar el deseo de Borguñó de establecer una diferenciación entre la educación musical que se impartía en las escuelas primarias y la formación más específica que se ofrecía en escuelas de música. La escuela primaria garantizaba la oportunidad de llegar a todos los niños. Por el contrario, a los centros al margen de ella sólo accedían una minoría. Cuando Borguñó comenzó su lucha por una educación musical escolar en los años veinte del siglo pasado no existía una educación primaria obligatoria y graduada.

Por el contrario, en estos momentos se encontraba ante una situación radicalmente distinta. La educación era obligatoria y gratuita hasta los catorce años, los alumnos se dividían en grupos atendiendo a su edad, y los centros escolares se hallaban con una mayor dotación personal y material.

Para Borguñó, los problemas de la educación musical debían ser solucionados desde dentro. Reitera que cada nación había de tener en cuenta sus características propias y, a partir de ellas, organizar su propio sistema pedagógico con la ayuda de otras metodologías:

> "Cada día estoy más convencido de que la educación musical ha de resolverla cada nación por su propia cuenta, aprovechando, eso sí, lo que le llegue de fuera, después de ser estimado críticamente útil. Lo dije en Moscú: "Supuestos los elementos básicos, comunes o semejantes en todas las naciones del mundo civilizado, que constituyen el *armazón*; cada país debe componer sus métodos en concordancia con sus características raciales, climáticas y sociales. El factor internacional puede compararse al tronco de un árbol, y lo nacional, al ramaje del mismo". En España como en las demás naciones, sólo prosperará la educación de la música que mejor se acomode a nuestra idiosincrasia, sin falso patriotismo, pero sin incurrir en el humillante complejo de despreciar sistemáticamente lo nacional."[614]

---

[613] Borguñó, M. *La Educación Musical Masiva en la Escuela*, *Apremiante llamada a los Músicos*, Instituto Musical de Pedagogía Musical, Santa Cruz de Tenerife, 1973, págs. 9-10.
[614] *Ibídem*, pág. 11.

La nueva ley de educación mereció una crítica positiva aunque, tal vez influenciado por el congreso celebrado Moscú y tras la gran cantidad de contenidos que se incluían en el "Área de Expresión Dinámica", apostó por la creación de escuelas musicales complementarias para poder desarrollar los ámbitos instrumentales y rítmico-musicales. La intención de Borguñó era dejar al margen de la escuela primaria estos apartados y procurar que la educación vocal fuera la única que se desarrollara dentro del ámbito escolar. Aun así, es consciente de la importancia que estas escuelas complementarias tuvieron en países que, al igual que en el caso español, carecían de una educación musical escolar. Los resultados obtenidos hicieron ver a Borguñó que, en ningún caso, se hallaban tan alejados de la educación musical escolar por la que luchaba:

> "No cabe duda de que nosotros hemos entrado con la nueva LEY DE EDUCACIÓN por senderos que pueden conducirnos a la buena solución. El indiscutible acierto de enlazar en la Educación General Básica los ocho niveles que abarca, favorece la puesta en ejecución de la tendencia orgánica masiva, recomendada unánimemente para la educación musical en el congreso de Moscú. Precisamente con el fin de posiblitar la realización de tan hermoso ideal se recomendó en dicho congreso la creación de escuelas musicales complementarias, anejas a la escolaridad oficial, ya establecidas en varias naciones del Este europeo. España, gracias a Dios, disfruta de un nivel de vida superior al de algunos países que las implantaron como único medio de superar lapuesta en práctica de las formas complementarias: instrumental, rítmico-corporal, etc., y, asimismo, de atender a los niños mejor dotados, que desean preparse para ingresar en el conservatorio.
>
> ¿Cómo, si no, desevolver en la práctica el cúmulo exhaustivo de materias y formas que contiene la E.G.B., dentro del programa de "Área de Expresión Dinámica"? Lo cierto es que las naciones donde se han establecido dichas escuelas especiales, por hallarse virgen, como entre nosotros, el campo musical pedagógico, son las que más han progresado, las que en esta renovación pisan terreno más seguro."[615]

Finalizada la sección referida a la eduación musical, evolución, problemas y posibles soluciones, Borguñó entra de lleno en la explicación de su *Método Eurítmico Vocal y Tonal.* Consideraba que libro podía aportar a la educación musical escolar todo aquello que ningún otro lo había hecho hasta entonces. Defendía la sencillez de los procedimientos utilizados en comparación con los utilizados por otros pedagogos y, sobre todo, la correcta adecuación a la psicología del niño:

> "Esta *Tercera Parte* supongo ha de ser la que mayor interés despierte, por la novedad de la metodología -que en muchas de sus páginas es absoluta-, basada en la única orientación pedagógica que, a mi juicio, puede resultar eficaz y aun posible en el cultivo de la educación musical masiva, aplicada en la escuela corriente. El libro aspira a ser un verdadero tratado de *pedagogía musical*, como acaso no exista otro; con todas las deficiencias que se quiera, pues no es posible acertar en todo, especialmente de primera intención; pero con capacidad de servir de base a futuras mejoras, ya que no pretende mermar la habilidad inventiva de los demás compañeros en la hermosa tarea a que por vocación nos dedicamos.
>
> [...] Hay libros y métodos para los conservatorios; pero métodos pensados para aplicarse a todos los alumnos en las escuelas corrientes, a decir verdad, no conozco ninguno. Si se me permite una comparación vulgar, mi método enseña a caminar en "zapatillas" a los niños y adolescentes; los que suelen emplearse les obligan a hacerlo con "zancos". Mi método

[615] *Ibídem*, págs. 12-13.

Universidad de Salamanca

aspira a la suprema sencillez; los ordinariamente empleados son artificiales, y extraños al desarrollo psíquico de quienes se ven forzados a seguirlos."[616]

Ante de analizar las distintas partes de su obra práctica, encontramos una aclaración acerca de su publicación. Uno de los mayores problemas a los que se enfrentó Borguñó a la hora de editarlo fue el aspecto económico. Según la versión ofrecida por su hija Montserrat, fueron muchos los que le insistían para que publicase extractos o partes concretas al considerar que era demasiado extenso y esto demoraba su publicación. Borguñó, aunque se planteó alguna duda en este sentido, procuró que fuera publicado de manera íntegra:

> "No renuncio a la idea de publicar íntegramente el método, con los ejercicios de solfeo y las canciones que lo completan. En realidad, si su primera parte es, "pedagógicamente", la más estimada por su autor; "musicalmente", las preferencias de éste se las llevan los ejercicios y las canciones."[617]

Para concluir, Borguñó realizó un pequeño resumen del devenir de su vida y mostrando un especial agradecimiento a todas aquellas personas que le mostraron su apoyo tras su llegada a Sta. Cruz de Tenerife. Siendo este escrito el último publicado, creemos que Borguñó era consciente que a sus ochenta y nueve años apenas tenía esperanzas en volver a escribir otro libro. Su intención en esos momentos era ver publicado su sistema pedagógico. Es por ello, por lo que estimamos que estas tres últimas páginas suponen una especie de "testamento" personal y profesional destinado a los profesionales de la música. Titulado "Llamamiento a los músicos", con una gran carga emotiva, trata de justificar todo aquello por lo que luchó a lo largo de su vida: la eduación musical escolar:

> "Ahora, me alienta, sobre todo, a ello mi "veteranía" de hombre y de músico: de hombre que cree haberse realizado en cuanto tal, precisamente por la música, por su dedicación total e incondicional a la música. Entrega a la música de por vida: no salido aún de la niñez y de mi primera adolescencia -siete años de los cuales transcurrieron en la Escolanía de Montserrat- apenas hice otra cosa que cantar…
>
> […] Se han puesto de moda los "testimonios" personales. Perdóneseme a mí esta profesión de fe en la música o, mejor, en su valor educativo y en la posibilidad de educar fácilmente a toda clase de personas en la música, si se adoptan a tiempo bueno métodos; yo expongo y justifico el que a mí me ha permitido comunicar a multitud de personas -muchas de ellas desde su infancia- el gusto, el saboreo y hasta la práctica de mi la música, y que ha llenado plenamente mi vida, como educador dedicado a cultivar una de las esferas más puras y espirituales, en lo humano; probablemente, la más pura y espiritual de toda la cultura humana.
>
> […] Con todo, si la nave de la educación musical no siente hinchadas sus velas con fuerte viento favorable, no dejan de acariciarla suaves brisas, que abren el corazón a la esperanza… Y España está en condiciones de empuar el gobernalle."[618]

La extensa producción bibliográfica realizada por Borguñó nos desvela su interés por la pedagogía musical así como el amplio conocimiento de esta materia, los diferentes

[616] *Ibídem*, págs. 18-19.
[617] *Ibídem*, pág. 20.
[618] *Ibídem*, págs. 22-23-24.

métodos empleados en Europa y su vocación por impulsar una educación musical con carácter propio en las escuelas primarias. A través de sus diferentes escritos y realizaciones teóricas consiguió dotar de un marco teórico a una asignatura que, hasta el momento, apenas había despertado el interés de unos pocos músicos.

Queremos destacar que todo este conjunto de ideas de carácter teórico estaban sustentadas a partir de la práctica directa con alumnos de grupos escolares y conjuntos corales infantiles. A nuestro entender, todo esto hace de Borguñó no sólo un mero teórico de la educación musical, sino uno de los pedagogos musicales más destacados del siglo XX en España.

Universidad de Salamanca

CAPÍTULO V

EL MÉTODO EURÍTMICO VOCAL Y TONAL

Muchos de los aspectos acerca de la vida de Borguñó, sus últimos días y el destino de su Método nos fueron detallados por su hija Montserrat[619]. El hecho de acudir a fuentes orales vino determinado por la imposibilidad de aclarar mediante otros medios sus días finales así como las dudas acerca de su trayectoria profesional y personal.

Cuando Manuel Borguñó fallece en Madrid en 1973 se encontraba en la capital de España con el fin establecer los criterios de publicación de su *Método*. La causa oficial de la muerte de Borguñó, según los informes médicos aportados a la familia, fue debida a un paro cardiaco. Su hija Montserrat nos añadió una serie de motivos que pudieron acelerar su fallecimiento. Una de las mayores aversiones que tenía el maestro catalán era la de ser tratado de cualquier tipo de enfermedad en centros clínicos. Montserrat recordaba que su padre le hizo prometer en varias ocasiones que jamás le internaría en un hospital.

Borguñó realizó su viaje a Madrid a la edad de ochenta y nueve años con la intención de entrevistarse con los editores de su obra sin compañía familiar alguna. La noche del fallecimiento de Borguñó una vez en su hotel le sobrevinieron problemas digestivos. Al no encontrarse bien solicitó la ayuda de los recepcionistas que, al observar la edad avanzada del maestro catalán, llamaron de inmediato a una ambulancia. Según el testimonio ofrecido por su hija, el hecho de ser un hombre mayor, solo en una ambulancia y dirigiéndose hacia un lugar que le producía verdadero terror, pudo precipitar la parada cardio-respiratoria que causó su muerte.

Tras su fallecimiento, sus pertenencias personales fueron devueltas a la familia que, después de un tiempo, observó que el *Método* no se encontraba entre los objetos entregados. Según la versión familiar, la desaparición de este documento pudo producirse en el hotel o al quedar olvidado en el taxi que le trasladó al hotel después de la cena.

No descartamos que la persona con la que trataba su publicación del método tuviera un ejemplar, pero es harto improbable que, en el caso de que así fuese, no hubiera intentado negociar posteriormente con la familia su divulgación.

Entre la vasta documentación encontrada en la casa familiar se halló un extenso trabajo de trescientas treinta y seis páginas mecanografiado con el título de *Metodo Eurítmico Vocal y Tonal*. En palabras de su hija, este documento no constituía la totalidad del Método sino un borrador previo.

Una de las mayores incógnitas que suscita este valioso escrito es el año de su realización al no aparecer en ningún momento fecha o dato alguno que nos haga pensar en un tiempo concreto. Únicamente en su página veintiuno hace mención explícita a la "Conferencia Internacional de Educación Musical de Bruselas" celebrada en 1953 a la que señala como uno de los encuentros más importantes en los últimos treinta años. Así pues, creemos que este proyecto de *Método* se debió iniciar a partir del segundo lustro de la década de los cincuenta.

[619] Durante el mes de febrero de 2002 se mantuvo una entrevista con Montserrat Borguñó en la que aportó datos y referencias sobre la vida y obra de su padre.

No podemos asegurar al cien por cien que sea el *Método* original, pero nos permitimos garantizar que aquello que Borguñó deseaba ver publicado como su obra se acerca en un alto índice de probabilidad a este borrador objeto principal de nuestra tesis. Las razones que nos inclinan sobre esta posibilidad se encuentran en el hecho de observar la clara sistematización del trabajo así como la estricta combinación de la parte teórica y práctica.

1. Datación del Método

Como hemos indicado al inicio de este capítulo, uno de los problemas con que nos encontramos ha consistido en averiguar la fecha concreta en la que Borguñó escribió este borrador. Independientemente de la indicación que realiza sobre la Conferencia de Bruselas, con lo cual deducimos que es posterior a 1953, es a partir de su libro *Cincuenta años de educación musical* **(**1959), cuando el índice del *Método* coincide con el presentado en el libro reseñado. Por lo tanto, estimamos que es entre 1953 y 1959 cuando tuvo muy clara su organización general y pudo comenzar su redacción. El tiempo que tardó en redactarlo es difícil de precisar con exactitud.

Es a través del estudio de los índices de sus libros donde podemos observar y comparar la evolución de la organización de su *Método*. Las sucesivas transformaciones hasta llegar a un organigrama similiar al que aparece en el *Método* nos ofrece una idea aproximada de las fechas de su realización.

En *La Música, el cant i l´escola* (1933) el plan de estudios estaba estructurado en cuatro grados y cada uno de ellos subdivido en distintos periodos.

El grado preparatorio o preliminar constaba de tres periodos y su destinatario principal eran los niños de párvulos. Incluía marchas rítmicas, las cuales eran admitidas por Borguñó únicamente para estas edades, juegos métricos y distintos ejercicios para iniciar al niño con el lenguaje musical.

El primer grado o elemental se divide en dos periodos en los que las marchas rítmicas ya no aparecen y se introducen ejercicios rítmico-vocales simples. A través del solfeo se practicaba sonidos de distinta duración y altura con las figuras más sencillas en compases de 2/4.

En el segundo grado o medio se ampliaba el ámbito de los ejercicios vocales, se presentaban los conceptos de notas, figuras, silencios, síncopas, acentos, compases compuestos y canto a dos voces en una escala de dificultad progresiva.

El último de los grados, también llamado superior, se distribuía en tres periodos donde los contenidos introducidos adquirían mayor complejidad. Las marchas armónicas, compases de 3/8, 6/4, 2/1, fusas, semifusas, canciones a dos, tres y cuatro voces, acordes y composición de pequeñas melodías formaban los principales conceptos a desarrollar en este tercer grado. Una de las principales novedades que introdujo en este apartado era el

estudio de la Historia de la Música con mención especial a las características de la música catalana.

Con posterioridad a *La Música, el cant i l´escola* publicó en 1946 su segundo libro, *Educación Musical Escolar y Popular*. Las diferencias del plan educativo con respecto al primero son notables. Borguñó definió con total claridad la existencia de tres periodos: Periodo de Gestación (Parvulario o Maternal), Primer Periodo o de Preparación y Segundo Periodo o de Realización. Este esquema general de dos periodos más uno previo, al que no otorgaba carácter propio sino de preparación, constituyó la base de su *Método*.

A partir de aquí únicamente cambió las distintas partes, etapas o secciones que forman cada uno de los grandes periodos. Si bien en *La Música, el cant i l´escola* se limitaba a enumerar distintos contenidos en cada uno de los grados, en *Educación Musical Escolar y Popular* (1946) explicaba y razonaba en cada uno de los periodos sus ideas sin llegar a profundizar en su metodología:

> "Periodo de Gestación: Parvulario o maternal.- Este periodo abraza el tiempo que el niño permanece en la Escuela Maternal o Parvulario, aproximadamente hasta los 6 o 7 años.
>
> Prácticas: Marchas, danzas, canciones con gestos y populares adecuadas, ejercicios rítmico-percutivos, juegos, juegos, elementos de gimnástica rítmica y de plástica, orquesta de niños, lección de silencio, etc.- Audición de pequeñas obras musicales adecuadas.
>
> [...] Primer Periodo (de preparación)
>
> Este periodo abraza, aproximadamente, la primera mitad del tiempo que el niño permanece en la Escuela Graduada.
>
> [...] Observaciones: En este periodo ya se confunden la razón y la intuición. En la primera Etapa ya el niño empieza a familiarizarse con los sonidos asociando el nombre correspondiente a cada uno de ellos mientras la voz es metódicamente puesta en condiciones de ser utilizada por el oído en sus experiencias y comprobaciones. La Segunda Etapa es especialmente dedicada a familiarizar inteligentemente al niño con los sonidos musicales los cuales deben ser percibidos y conocidos por él antes de emprender la lectura de los signos convencionales del solfeo, por la misma razón que el buen pedagogo familiariza al niño en el significado de las palabras antes de hacerle practicar su lectura y escritura.- En este periodo el profesor sacará un gran rendimiento de las imágenes visuales asociadas directamente a las ideas sonoras.
>
> [...] Segundo periodo (de realización)
>
> Abraza aproximadamente, la última mitad del tiempo que el niño permanece en la Escuela Graduada.
>
> [...] Observaciones: En este segundo y último periodo de la Educación Musical Escolar Primaria Graduada, el alumno se halla ya familiarizado con los sonidos. Es el momento oportuno para emprender la práctica consciente del solfeo, o sea, la lectura de los signos musicales en su múltiple significación de altura, duración,

matiz y fraseo. Se habrá llegado a esta simultaneidad de actividades después de haber sido cada una de ellas efectuada separadamente en el periodo anterior."[620]

Continuando con el proceso de análisis acerca de la configuración del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* a través de sus libros, hay que señalar la gran importancia que tiene *Cincuenta años de educación musical*. Publicado en 1959, Borguñó insertó una hoja tras la finalización del capítulo referido al *Método Eurítmico-Vocal y Tonal* en la que aparecía la división de su sistema. Esta estructura coincide, salvo las secciones del segundo periodo, con la que siguió en el borrador de su Método.

La correspondencia con los niveles educativos reglados no queda fijada de forma clara. Para el Periodo de Iniciación muestra la posibilidad de llevarlo a cabo en la enseñanza primaria y media. Por el contrario, el de Perfeccionamiento no es asignado a ningún nivel escolar. Como hecho significativo hay que destacar la aparición de conceptos metodológicos que después aparecerán en el borrador:

"

<table>
<tr><td colspan="3">ENSEÑANZA PRIMARIA-CULTURA GENERAL-ENSEÑANZA MEDIA</td></tr>
<tr><td colspan="3">PERIODO PRIMERO (DE INICIACIÓN)</td></tr>
<tr><td>1ªSECCIÓN.
PREPARACIÓN METÓDICA DE LA VOZ.
Vocalizaciones, ejercicios y cantos en el ámbito de dos etapas. Enseñanza de los cantos:1ª, por imitación (mano guía); 2º, reproducción de las notas de la melodía, con la fonomimia; 3º, ídem, en la representación visual de los sonidos y, 4º, ídem en el pentagrama. 1ª etapa de do3 a do4. 2ª etapa, de do3 a mi4, incluyendo el si2 y el fa4.</td><td>2ª SECCIÓN.
INICIACIÓN AL RITMO.
Ejercicios de percepción rítmica- Rítmica percutiva-
Progresión: valores de 1,2,3,4 tiempos, de 1/3 y de 1/4 de tiempo. Valores de prolonga-ción, pausas, síncopas, contratiempo, anacrusa.
Iniciación a la rítmica vocal.
Dictado rítmico vocal.
Compases simples de dos, tres y cuatro tiempos.</td><td>3ª SECCIÓN.
INICIACIÓN A LA CULTURA DEL OÍDO.
Ejercicios de percepción tonal.
Práctica de los intervalos.
Retención mental de los sonidos. Sonidos pensados, sonidos cantados y pensados.
Sustitución mental de sonidos omitidos. Percepción simultá-nea de varios sonidos.
Ejercicios a dos voces, etc.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Las dos primeras secciones son practicadas paralelamente, y el tiempo de clase es distribuido entre ambas, pero a partir de la 2ª etapa de la 1ª Sección, es iniciada la 3ª y el tiempo disponible es distribuido entre las tres Secciones.</td></tr>
<tr><td colspan="3">CORO MENOR A UNA Y DOS VOCES.
Cantos populares y originales, profanos y religiosos, cánones.</td></tr>
</table>

[620] Borguñó, M. *Educación Musical Escolar y Popular*, Imp. La Tinerfeña, Sta. Cruz de Tenerife, 1946, págs. 84-86.

PERIODO SEGUNDO (DE PERFECCIONAMIENTO)		
1ªSECCIÓN. CULTURA TONAL Y SOLFEO. (Prolongación de las secciones 1ª y 3ª del Periodo Primero) Formación tonal progresiva siguiendo un orden melódico y armónico racional. Solmisación a una y dos voces. Ejercicios de entonación Práctica y análisis de intervalos...	2ª SECCIÓN. RÍTMICAVOCAL. (Prolongación de la 2ª Sección del Periodo Primario) Experiencias simultáneas del ritmo y de la voz a base de fórmulas rítmicas y vocales aplicadas a escalas ascendentes y descendentes de 8, 9 y 10 sonidos. Síncopas, contratiempos, prolongación de sonidos...	3ª SECCIÓN. CULTURA DE LA VOZ Y DE LA EXPRESIÓN. (Prolongación de la 1ª Sección del Periodo Primario) Ejercicios de respiración, de emisión vocal, de articulación, fraseo, matiz y acento. Estudio y práctica de la expresión artística mediante el estudio de las 30 reglas principales de fraseo, matiz y acento... GUÍA VOCAL Grafía especial analógica principalmente aplicada a los ejercicios elementales de respiración, emisión y articulación....
Las tres secciones son practicadas paralelamente, destinando a cada una el tiempo que el profesor estime conveniente.		
CORO MAYOR POLIFÓNICO A TRES Y CUATRO VOCES Cantos populares y originales, religiosos y profanos.		

,,[621]

Tras examinar los distintos esquemas de su *Método* se desprende que a partir del Congreso de Bruselas de 1953 Borguñó comenzó a trabajar de forma más sistemática en su elaboración y que alrededor de 1959 tenía sus partes y metodología.

Finalmente, en la estructura en las que divide el *Método* hay ligeros cambios con respecto al esquema previo. Desaparece del Periodo de Perfeccionamiento la Rítmica Vocal e incluye unos Ejercicios Suplementarios a los que, en principio, desaba dotar de una parte propia pero que en última instancia son incluidos en el Periodo de Perfeccionamiento.

Al tomar como referencia las leyes educativas de 17 de julio de 1945 y la ley 169/1965, de 21 de diciembre, *sobre reforma de la Enseñanza Primaria*, para establecer una divison de las partes su trabajo en base a una posible introducción de la educación musical en las escuelas primarias, observamos que en la primera de ellas la escolaridad era obligatoria hasta los doce años mientras que en la segunda se amplió hasta los catorce. Si tenemos en cuenta que en los colegios públicos apenas se impartía la asignatura de Música

[621] Borguñó, M. *Cincuenta años de educación musical. Lo que en la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse*, Sta. Cruz de Tenerife, 1959, página anexada.

y en ciertos colegios privados contaban con una o dos horas de esta asignatura a la semana, los objetivos que Borguñó proponía conseguir a nivel vocal podían ser adquiridos siempre y cuando existiese cierto interés del profesor y continuidad en las clases.

- Estructura general del borrador del *Método*: partes principales

Debido a la gran cantidad de subtítulos de los que consta el borrador, para facilitar la lectura de sus distintos periodos, partes, series, progresiones, etc., incluimos un resumen general con los apartados más importantes a modo de guía.

<table>
<tr><th colspan="3">MÉTODO EURÍTMICO-VOCAL Y TONAL</th></tr>
<tr><td>Prólogo
Proyección y trayectoria del Método</td><td colspan="2">Partes Prácticas del Método</td></tr>
<tr><td>Parte Expositiva</td><td>“Periodo Primero. De iniciación”</td><td>“Segundo Periodo. De Perfeccionamiento”</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Parte expositiva
Primacía del sistema de lectura vigente
La cultura de la voz
Registro de las características individuales
Periodo pre-primario</td><td>Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz

<u>Guía Técnica</u>

<u>Guía Práctica</u>. Siete progresiones</td><td>Primera Sección: Cultura Tonal y Solfeo

A. Primera Parte. Ocho progresiones

B. Segunda Parte. Estudio de las Tonalidades. Doce progresiones</td></tr>
<tr><td>Segunda Sección: Iniciación al ritmo

A. Primera Etapa: Ejercicios preliminares de percepción rítmica

B. Segunda Etapa: Rítmica percutiva. Seis progresiones

C. Tercera Etapa: Cultura del ritmo y la voz

D. Cuarta Etapa: Rítmico vocal. Doce progresiones</td><td>Segunda Sección: Cultura de la Interpretación Vocal

<u>Guía Técnica</u>

A. Primera Etapa. Vibración y Consonancia

B. Segunda Etapa. Elementos de Expresión

<u>Guía Práctica</u>

A. Primera Etapa. Vibración y Consonancia. Nueve progresiones

B. Ejercicios suplementarios

- El portamento y la messa di voce
- El filado
- Sonidos picados</td></tr>
<tr><td></td><td>Tercera Sección. Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal). Siete series</td><td></td></tr>
</table>

Antes de dar comienzo al análisis de cada una de las partes del borrador del *Método* consideramos necesario estudiar el índice que Borguñó incluye en las seis primeras páginas.

En primer lugar observamos que la idea inicial de Borguñó era la de dividir su tratado en cuatro partes: una teórica, dos prácticas y una última teórico-práctica. Esta división queda confirmada en el segundo de los puntos de la parte teórica: Proyección y Trayectoria del Método.

A pesar de ello, en *Método* solamente se incluyen las tres primeras partes y un último apartado denominado Ejercicios Suplementarios. Aunque en el *Método* quedan insertados en la segunda de las partes prácticas, Borguñó los encuadraba inicialmente en la parte teórico-práctica del índice.

Uno de los aspectos que debemos subrayar es el hecho de que aparezca el número de página mecanografiado en el índice hasta la *Segunda Sección. Cultura de la Interpretación Vocal* del Periodo de Perfeccionamiento. A partir de entonces, el número de cada página se encuentra escrito a mano en la parte superior derecha de cada hoja.

Hasta este punto los contenidos anunciados en el Índice coinciden en su mayor parte con los que después desarrolla en el borrador. A partir de la *Segunda Sección. Cultura de la Interpretación Vocal* del Periodo de Perfeccionamiento el orden con lo que posteriormente expone cambia totalmente.

Finalmente, advertimos que la parte teórico-práctica que Borguñó anuncia como Parte Complementaria no aparece desarrollada en el borrador ni paginada en el Índice. Las razones que llevaron a Borguñó a realizar estos cambios las desconocemos al no existir comentario alguno al respecto:

"

I. PARTE EXPOSITIVA
II. PERIODO PRIMERO (CICLO INTUITIVO)
III. PERIODO SEGUNDO (CICLO INTELECTIVO)
IV. PARTE COMPLEMENTARIA

Secciones que comprende cada Periodo

PERIODO PRIMERO DE INICIACIÓN

1ª Sección PREPARACIÓN METÓDICA DE LA VOZ
2ª Sección INICIACIÓN AL RITMO
3ª Sección INICIACIÓN A LA CULTURA DEL OÍDO

PERIODO SEGUNDO (DE PERFECCIONAMIENTO)

1ª Sección CULTURA TONAL Y SOLFEO
2ª Sección CULTURA DE LA INTERPRETACIÓN VOCAL"[622]

[622] Borguñó, M. *Método Eurítmico Vocal y Tonal*, (borrador inédito), pág. 2.

2. Análisis del Prólogo, Proyección y Trayectoria del Método

a) Prólogo

El prólogo del *Método* está escrito por su íntimo amigo Arturo Menéndez Aleyxandre. Borguñó y Menéndez Aleyxandre iniciaron su relación personal y profesional en Barcelona donde este último ejercía como crítico musical de Radio Barcelona. Ambos crearon la Asociación de Amigos de la Educación Musical en la capital catalana y el Instituto Musical Pedagógico de Sta. Cruz de Tenerife.

Como es de esperar, Menéndez Aleyxandre alaba de forma entusiasta tanto al Método como a su autor al que califica como apóstol de la educación musical. Para él, el maestro catalán consigue desentrañar de una forma completamente lógica las dificultades de transmitir conceptos del lenguaje musical basándose en sencillas asociaciones naturales. Añade que este sistema pedagógico puede ser la solución a la carencia de una educación musical escolar:

> "Borguñó ha metido la Educación Musical en un recipiente lleno de agua maravillosa que se llama "lógica". Pero, ¡que difícil resulta para el Homo Sapiens ser lógico! Borguñó lo es porque nació con ese don y porque además de músico y pedagogo es un hombre dotado de espíritu observador, analógico y creador, tres cosas que no siempre se reúnen en un músico.
>
> […] El Método de Borguñó se apoya en el descubrimiento de fenómenos de asociación de ideas, de analogías, de raíces comunes, de entroncamientos psicológicos, entre el sentido auditivo y el visual, que, por medio de sencillas prácticas y asociaciones gráficas y fonomímicas, consiguen la máxima atención, comprensión y progreso del alumno, con el mínimo esfuerzo del Profesor.
>
> […] Este Método de Borguñó puede ser la puesta en ruta de nuestros niños, hacia la comprensión de la Música, sin filias, ni fobias; puede ser el "levántate y anda" que despierte a muchos Lázaros de la lírica. Puede ser el saneamiento de una vergonzosa charca de analfabetismo musical en la que chapotean los que no saben y -peor- los que saben, mal."[623]

b) Proyección y trayectoria del Método

La proyección y trayectoria supone un preámbulo de ciertas ideas teóricas y organizativas. Conceptos como pedagogía y didáctica, la clase colectiva de música, los tipos de enseñanza musical más asequibles en la organización escolar, la forma coral, las analogías, procedimientos, etc., se desarrollan de forma breve.

Igualmente, explica la organización de su tratado. Aclara que la primera de las cuatro partes es teórica, mientras que la segunda y tercera se refieren a los dos períodos

[623] *Ibídem*, págs. 3-4.

prácticos. La última, que no desarrolla posteriormente, supone una combinación de teoría y práctica:

> "De las cuatro partes que contiene el Método eurítmico vocal y tonal, la 1ª es expositiva; la 2ª y la 3ª son integralmente prácticas y corresponden a los dos grandes Períodos, Primero y Segundo, y la 4ª parte, complementaria, es mixta, o sea, práctica y teórica.
>
> Los dos grandes Períodos indicados se hallan distribuidos en cinco secciones, correspondiendo tres al Primero y dos al Segundo. Cada una de las cinco secciones representa un camino distinto, más o menos paralelo a los otros de cada sección, que alternativamente los alumnos han de recorrer en la forma que el profesor estime más eficiente."[624]

Contrariamente a la gran cantidad de apartados y subapartados, Borguñó ofrece al profesor total libertad a la hora de la puesta en práctica de su Método. El maestro catalán busca la implicación del mismo para ampliar o suprimir actividades según las necesidades de cada grupo:

> "Siendo el Método esencialmente cíclico, los dos grandes Períodos siguen una trayectoria parecida: de iniciación o preparación el Primero, y de perfeccionamiento el Segundo, pudiendo ocurrir que un profesor crea conveniente reducir o acortar el recorrido de las diversas secciones, e incluso anticipar el paso del 1º al 2º Período, si los mayores conocimientos de los alumnos o alumnas lo requieren.
>
> En suma, el profesor, más que seguir rigurosamente el Método, lo que debe hacer es aplicarlo o adaptarlo a las necesidades de cada clase o grupo, "con método". En pocas palabras: por disposición e iniciativa propias, el Método ha de ser para el profesor un vehículo que le permita acudir en todo momento hacia donde sea necesaria su intervención. Es con este espíritu práctico realista que ha sido experimentado y compuesto el Método EURÍTMICO VOCAL Y TONAL."[625]

[624] *Ibídem*, pág. 14.
[625] *Ibídem*

3. Parte Expositiva

Tras la Proyección y Trayectoria del Método, Borguñó presenta su Parte Expositiva, dividida en cuatro partes más una titulada Período Pre-Primario, en apenas veintiséis páginas.

a) Introducción	Objetivo de la educación musical, características, recursos, el "libro" de los alumnos debe ser el profesor, incomparable eficacia de las analogías, consideraciones generales, actividades fundamentales y secundarias, las consecuencias de un error, fatal estancamiento, etc.
b) Primacía del Sistema de Lectura Vigente	El sistema cifrado, el tónic-solfa, el camino lógico, la eventualidad de los procedimientos analógicos.
c) La Cultura de la Voz	El cuidado de la voz, factor esencial, paso de la voz, lógica coordinación, proceso lógico, posición para cantar, la respiración, las vocales, clasificación de las voces, las voces privilegiadas, el solfeo, etc.
d) Registro de las Características Individuales	
e) Periodo Pre-Primario	

a) Introducción

Los primeros apartados de la Parte Expositiva giran alrededor del *Método*, su objetivo, características y recursos. A partir del comentario de estos apartados amplía toda una serie de planteamientos acerca de la educación musical. Comienza la introducción con el lema que durante toda su vida profesional defendió para la práctica musical en las escuelas: "Cada canción una lección y cada ejercicio una idea".

Los objetivos principales de la educación musical consisten en procurar el interés del niño por la música e instruirle en los conocimientos teóricos de la misma una vez seducido por ella. Por tanto, la teoría debía ser una consecuencia de la práctica musical:

> "a) Despertar en la Infancia y en la Juventud, mediante los procedimientos más afines a su naturaleza anímica y fisiológica, una noble curiosidad que paulatinamente estimule su sensibilidad artística y la induzca al goce de los placeres superiores que la Música proporciona a los que logran comprenderla y "sentirla", y
>
> b) Familiarizar a los alumnos con los elementos fundamentales de la técnica musical (instrucción)."[626]

[626] *Ibídem*, pág. 16.

Después de enunciar los principales objetivos que perseguía el tratado enumera sus características. La aparición de los tres elementos en los que se sustenta la música tonal como son la voz, el ritmo y la tonalidad educados a partir de forma audio-visual-analógica, hacían del *Método* un sistema sencillo y asequible al profesorado con conocimientos elementales de música. La principal ventaja que ofrecía era la equilibrada fusión de los tres elementos junto con una metodología basada en las analogías. La combinación de ambos aspectos facilitaba la comprensión por parte del alumno así como la transmisión de los conocimientos por parte del docente:

> "Es esencialmente eurítmico porque los tres elementos vitales de la Educación Musical: voz, ritmo y tonalidad, se hallan en él equilibrados en una lógica proporción constituyendo un todo homogéneo, inseparable, gracias a la poderosa influencia que las analogías visuales ejercen sobre la mente y el oído de los alumnos.
>
> Es, por consiguiente, audio-visual-analógico y se halla al alcance del personal del Magisterio Primario que, poseyendo algunos conocimientos elementales de música, se sienta temporalmente inclinado hacia la enseñanza de esa importante rama educativa que -en una organización escolar adecuada- debería efectuar el maestro de la clase, bajo la guía de un profesor de música especializado, capaz de ejercer en esta modalidad una actividad rectora eficaz, para lo cual el último, además de poseer vastos conocimientos musicales, muy particularmente intensos en la práctica y en la teoría de esta disciplina, deberá ser un hábil músico y dominar a la perfección la pedagogía de la transmisión vocal.
>
> Por lo tanto, los maestros de la Enseñanza Primaria vocacionalmente dispuestos a cultivar la educación musical, pero insuficientemente preparados, gracias a la suma sencillez de los procedimientos preconizados en el Método y bajo la guía del músico pedagogo especialista indicado, hallarán fácilmente la forma de -en cierta manera- autoeducarse hasta lograr el completo dominio del mismo."[627]

A juicio del autor, era más conveniente denominar a su sistema audio-mecánico-visual al poseer la totalidad de métodos un carácter audio-visual salvo los empleados por personas ciegas o sordas:

> "Se ha dado en llamar audio-visuales a los métodos cuya enseñanza es efectuada mediante una combinación del disco sonoro con la grafía musical. A nuestro juicio sería más apropiada la denominación de audio-mecánico-visuales, ya que todos los métodos de enseñanza musical son audio-visuales, menos los destinados a ciegos y sordos"[628]

Una constante en los escritos de Borguñó era el papel protagonista que otorgaba al profesor. Para el maestro catalán, la sola existencia de un gran número de libros de solfeo no garantizaba el aprendizaje. Por el contrario, el profesor debe ser el medio mediante el cual el niño asimile los conceptos musicales:

[627] *Ibídem*, pág. 16.
[628] *Ibídem*

> "El máximo error en el cual, a nuestro juicio, se ha incurrido en la enseñanza colectiva de la música considerada como factor de cultura social, ha sido la importante suma de libros de solfeo que aparecieron en algunas naciones, destinados exclusivamente a los escolares; cuando es sabido y reconocido por todos los que hayan querido comprobarlo, que el "libro" del profesor en el cual han de poner los alumnos toda su atención es el propio profesor, ya que es a través del encerado y de los movimientos analógicos que este infunde las ideas sonoras a sus alumnos y, por consiguiente, sobre él han de converger indefectiblemente todas las miradas."[629]

Las analogías como recurso metodológico fundamental de su tratado queda de nuevo de manifiesto. El pensamiento pedagógico de Borguñó no se entiende sin la ayuda inestimable que ofrece este recurso:

> "El Método eurítmico vocal y tonal es fundamentalmente analógico. Solamente los que por experiencia conocen la poderosa influencia que ejercen las imágenes y las analogías visuales sobre los centros cerebrales auditivos, pueden apreciar en el justo valor que merecen, su extraordinaria eficacia y la enorme economía de esfuerzo que para el profesor representa su aplicación en una tarea como la enseñanza colectiva de la música y del canto, frecuentemente árdua y fatigable."[630]

En el apartado de las consideraciones generales y en la clasificación de actividades, Borguñó ofrece su idea acerca de la gimnasia rítmica y el papel que desempeñaba en la educación musical. Su crítica estribaba en el hecho de constituir un ejercicio incapaz de ser asimilado por todos los niños además de poseer un carácter mecánico e ineficaz:

> "Dentro de lo posible, ha sido eliminado del Método el hecho negativo, demasiado frecuente, sobre todo en los métodos basados en normas más o menos dinámico-corporales, en los cuales por lo regular la mente del profesor y la del niño toman una dirección opuesta, debido a que el primero intenta conducir a los alumnos en un vuelo que escasamente unos pocos privilegiados siguen a una relativa distancia, quedando los demás, en su casi totalidad, prendidos al suelo entregados a una acción puramente automática, rutinaria e inconsciente."[631]

Otorgaba a estas prácticas un carácter secundario, en oposición a las llamadas fundamentales, debido a que la música intervenía como elemento subsidiario de la acción que se lleva a cabo:

> "Consideramos secundarias, las actividades que necesariamente se sirven de la música para completar y dar relieve a una acción estética psico-física. Estas actividades hallan en la organización escolar corriente, dificultades orgánicas y pedagógicas difícilmente superables. Por consiguiente en esta modalidad pedagógica, consideramos secundarias, la marcha métrica, la rítmica, la danza y las realizaciones plástico-musicales."[632]

[629] *Ibídem*, pág. 17.
[630] *Ibídem*
[631] *Ibídem*
[632] *Ibídem*, pág. 18.

Tras explicar los aspectos técnicos del Método, Borguñó realizó un resumen de la penosa evolución de la educación musical a lo largo de todo el siglo XX. El autor se lamentaba de la escasa atención que, comparada con otras materias, había obtenido la educación musical. La posibilidad de incluir una iniciación previa a la música no sólo en las escuelas sino también en los conservatorios resultó fallida:

> "En las primeras décadas del siglo muchos músicos pedagogos, imitando la trayectoria evolutiva que se siguió en la inmensa mayoría de las otras disciplinas escolares, reaccionaron contra la tiranía de un tradicionalismo realmente absurdo y, en la enseñanza de la música, preconizaron un orden natural iniciándola con la fácil, no con lo difícil. Con mucho tino se pensó en una especie de "ingreso" o preparación a la música, no solamente apto para las escuelas, sino para las instituciones docentes de enseñanza profesional de la Música, en donde los alumnos se familiarizaron separadamente con las diversas actividades que comprende el solfeo antes de efectuarlas simultáneamente. Es indudable que una asignatura preparatoria de enseñanza musical en los Conservatorios y Escuelas de Música podía haber constituido la base de una magnífica evolución pedagógica, ya que inteligentemente familiarizados los alumnos con los elementos estructurales de esta bella arte se hallarían en condiciones favorables para emprender con mayor lucidez y mucho menos esfuerzo el solfeo corriente. Desgraciadamente la reacción de los mejores fue desaprovechada."[633]

En los dos apartados siguientes critica la forma en la que se ha impartido la enseñanza musical en las escuelas profesionales de música y en los centros de enseñanza primaria y secundaria. Igualmente, pone en cuestión la respuesta que desde Europa y América aportaron diferentes pedagogos musicales al otorgar como base de sus métodos el movimiento y quedar la voz relegada a un segundo plano. Para Borguñó, el movimiento no se sustentaba pedagógicamente en las escuelas primarias al no profundizar sobre la voz, el ritmo, tonalidad y expresión. El problema se prolongaba al buscar más cierta espectacularidad que una educación musical completa:

> "Cuando hace poco más de ocho lustros en extensas zonas de los países más cultos de Europa y América, la pedagogía musical escolar empezaba a desenvolverse inspirada en las normas derivadas de los grandes precursores de la pedagogía activa, y todo hacía prever que se había logrado dar con el buen camino; es decir, cuando los músicos pedagogos especulaban seriamente sobre las bellas posibilidades de una educación musical efectuada exclusivamente con los elementos constitutivos de esta bella arte: voz (sonido), ritmo, tonalidad y expresión, se produjo un movimiento favorable a ciertas abstracciones basadas en un interpretación desplazada y acomodaticia de la "La música es movimiento" que por desgracia sedujo a muchos ingenuos y superficiales cazadores de novedades espectaculares que, si pedagógica y artísticamente tienen asiento eficaz en el ambiente que les es propio, éste, ciertamente, no es el escolar, ya que ninguna de las modalidades dinámico-corporales que se sirven de la música para manifestarse se ajustan a las posibilidades de la organización escolar corriente."[634]

[633] *Ibídem*, pág. 19.
[634] *Ibídem*, pág. 21.

La situación de la educación musical en el momento de escribir este Método no le ofrecía mejor opinión al mantenerse contenidos y actividades que nada tenían que ver con la educación musical escolar. No observaba que existiese a nivel internacional una definición unánime sobre la función, contenidos y metodología de la educación musical escolar. La gimnasia rítmica es de nuevo criticada al evitar en el niño la concentración necesaria para la adquisición de su conciencia corporal o del sonido. A su juicio, producía una serie de injerencias que nada tenían que ver con el verdadero fin de esta disciplina:

> "Hemos dicho que el problema se halla internacionalmente en un punto muerto y todo hace presagiar que así seguirá mientras no se determine de una manera clara, tácita y objetiva, el auténtico alcance de las posibilidades escolares en relación con la enseñanza musical preconizada por unos y otros. Si así se hace, se verá claramente que en la educación musical escolar solamente existe una enseñanza positiva y eficaz: la que se efectúa en la quietud y el recogimiento, sin movimientos ni desplazamientos del cuerpo, pues pretender que los niños adquieran conciencia del ritmo corporal o el de cualquier movimiento muscular relacionado con los sonidos y creer que con ello se estimulan sus facultades de concentración, equivaldría suponer que a los niños les es más fácil concentrarse en el movimiento que en la quietud. Se trata de dos modalidades distintas sin ninguna conexión práctica eficaz entre ambas, por lo menos en la organización escolar corriente."[635]

Como hemos visto en los capítulos precedentes, la Conferencia de Bruselas de 1953 supuso un reinicio del interés pedagógico por esta materia. En esos momentos, Europa, una década después de la finalización de la II Guerra Mundial, comenzaba a recuperar su interés por la pedagogía musical y la aplicación de métodos musicales en las escuelas primarias. Los sistemas ideados por Dalcroze, Orff, Kodaly, etc. comenzaban a incorporarse en las clases de educación musical con resultados notables.

b) Primacía del sistema de lectura musical vigente

La defensa de los llamados métodos analógicos como los únicos adecuados para la enseñanza musical constituye el último apartado de este breve pero interesante capítulo. Borguñó, en apenas tres hojas, elabora un análisis de los distintos sistemas de lectura musical desde el creado por Guido d´Arezzo hasta ese momento. La anotación "No falla el sistema sino la forma de enseñarlo" con la que inicia el apartado resume la postura de Borguñó acerca de los sistemas de lectura inventados:

> "El mayor error de los autores de sistemas de lectura musical que a través de los siglos pretendieron sustituir el vigente atribuido a Guido d´Arezzo, fue el haber renunciado precisamente a la cualidad que más contribuyó a la universalidad del último: la relación analógica de los signos con la altura de los sonidos. Muchos fueron los intentos de renovación efectuados, pero en esta máxima cualidad nadie logró superar el sistema que se atribuye al célebre monje mencionado y que a través de los signos ha sido considerablemente perfeccionado. Al contrario, entre los sistemas que

[635] *Ibídem*, pág. 21.

> en los últimos siglos, a partir del Renacimiento y la Reforma adquirieron, incomprensiblemente una cierta preponderancia, todos hicieron uso de las cifras, de las letras del alfabeto y de las sílabas, siempre colocadas en disposición horizontal, sin la menor relación analógica de altura ni de duración con los sonidos que representan."[636]

Dos son los principales métodos detallados y criticados con mayor profundidad: el *Método cifrado* de Rousseau y el *Tonic sol-fa* de Sarah Glover.

El sistema cifrado de Rousseau constituyó la piedra angular sobre la que giró la educación musical francesa durante cerca de dos siglos. Este sistema continuado por Galin, París, Chevé y Gedalge quedó relegado a un segundo plano a partir de la aparición de los llamados nuevos métodos activos. Como explicaba Borguñó, la intención de Rosseau era la de sustituir el sistema de lectura tradicional por el suyo propio. No obstante sus continuadores observaron la imposibilidad de este objetivo optando por simplificarlo para hacerlo más asequible a las escuelas.

El uso conjunto de números y letras formaba la base de este tratado. Borguñó lo resume de forma breve:

> "Las siete notas de la escala central de do mayor son representadas, correlativamente, por las siete cifras, del 1 al 7. Las cifras que aparecen con un punto encima corresponden a la octava superior, y las que aparecen con un punto debajo, a la escala inferior. Una rayita oblicua cruzada en el centro de la cifra, colocada en sentido ascendente, representa el sostenido, y en sentido descendente, el bemol. Respecto a la distribución de los valores, una sola cifra llena el compás; dos cifras ocupan cada una la mitad del compás; tres cifras, un tercio cada una, etc. Un punto colocado después de la cifra representa la prolongación de un tiempo. Un cero indica una pausa de uno, de medio, o de ¼ de tiempo, según el hueco que llene. Los grupos de 2, 3 y más valores se indican con una, dos o más rayas similares a las usadas en las corcheas, tresillos y semicorcheas del solfeo corriente. Los compases son separados por líneas divisorias.
>
> La tonalidad es indicada con letras del alfabeto. Por ejemplo: G=1. La G, como en la notación antigua, representa el sol, y el 1 indica que el sol pasa a ser la tónica. Las tonalidades menores se indican con letras minúsculas. Ejemplos: a=6. La a representa el la, y el 6, que la nota correspondiente al sexto grado de la escala de do mayor, pasa a ser la tónica de la menor; d=6 la d representa el re, y el 6, que el re pasa a ser la tónica del tono de re menor."[637]

Borguñó desaprobaba este método apoyándose en las observaciones que Rameau realizó acerca de este sistema. Para el compositor francés estos sistemas sustituían los errores adquiridos por otros nuevos. La continua aparición de nuevos sistemas y la dificultad de adoptarlos provocaba su escasa aceptación:

> "El gran músico Juan Felipe Rameau fue uno de los primeros que censuró el Método cifrado de Rosseau, empezando por hacer resaltar la negación musical que supone la disposición horizontal de las cifras representativas de los sonidos y lo

[636] *Ibídem*, pág. 23.
[637] *Ibídem*

> rebatió con tales razonamientos, que el propio Rosseau en sus "CONFESIONES" reconoció que no admitían réplica, y añadió: "Como en el fondo estos sistemas, que corrigen antiguos defectos a los cuales uno se ha acostumbrado, no consiguen otra cosa que sustituirlos por otros de los cuales no se ha adquirido todavía el hábito, yo creo que el público ha procedido sabiamente dejando las cosas como estaban y mandándonos a nosotros y a nuestros sistemas al país de las vanas especulaciones."[638]

El *Tonic sol-fa* cuya mayor profusión se produjo en los países anglo-sajones es otro de los métodos estudiados. Una variante de este sistema es el *Tonic-do* extendido principalmente en Alemania y países de cultura germánica. En opinión de Borguñó, parte del sistema de Rosseau y aunque los signos eran diferentes incidían en el mismo error. El mayor acierto es el de la sustitución de los números por la incial de cada nota y la pronunciación musical de las notas en su forma tradicional:

> "Los signos son totalmente distintos de los usados por Rosseau, pero con los mismos defectos en lo que afecta a su disposición horizontal.
>
> La escala mayor central se escribe d.r.m.f.s.l.t.; la octava superior: d´, r´, m´, f ´, s´, l´, t´ y la inferior d,r,m,f,s,l,t. Se pronuncian naturalmente, do, re, mi, fa, sol, la, ti. Cuando son alteradas por un sostenido se pronuncian de re me fa se le te, y si son bemoladas, da ra ma fa sa la ta. La tónica es indicada por las letras tomadas del alfabeto latino A,B,C,D,E,F,G, (la si do re mi fa sol la) en mayúsculas, las tonalidades mayores, y en minúsculas las menores. Mediante una serie de líneas verticales, horizontales, dobles y simples, puntos, etc., se distribuyen los valores; y la prolongación de los sonidos se efectúa mediante una pequeña rayita horizontal.
>
> Con este sistema se pretendió simplificar el solfeo y en lo único que aventajaba al de Rosseau, es en la indicación de las notas por d.r.m...que los alumnos pronuncian do, re, mi,..., en vez de denominar do, re, mi,..., a las cifras 1,2,3,..,. Esta ventaja es la que hizo que este sistema alcanzara mucho mayor número de prosélitos que el de Rosseau, reformado y adaptado por sus fieles continuadores. También con el sistema tónic-solfa y el tónic-do, se pretendió dar al público un solfeo simplificado para proceder a la educación del oído si recurrir -por lo menos al principio- a los signos musicales."[639]

La última idea desarrollada en este apartado defiende el beneficio que ofrecen las analogías de su tratado como recurso natural que facilita, sin apenas esfuerzo, la comprensión de la lectura musical:

> "Como el método eurítmico vocal y tonal no intentamos reformar nada, sino simplemente ofrecer al profesorado elementos transitorios de enseñanza, que faciliten su alta misión educativa. Nuestro método se halla consituido por una coordinación de procedimientos analógicos naturales sencillísimos, que se desenvuelven sin salirse del marco de la lectura musical común. Con ellos los alumnos van familiarizándose, consciente y subconscientemente, con los tres elementos de la música: voz, ritmo y tonalidad, practicados, al principio separadamente, y después simultáneamente. Las analogías gráficas y accionadas que usamos representan suaves y transitorias pendientes por las que, mediante toda

[638] *Ibídem*, pág. 24.
[639] *Ibídem*

> suerte de percepciones sonoras y rítmicas, los alumnos ascienden a un plano musical que les permite sin esfuerzo la ejecución simultanea de todas las actividades que comprende la lectura musical"[640]

La adopción de las analogías como recurso metodológico sobre el que se basa su sistema pedagógico, la primacía de la voz y la negativa a aceptar el movimiento como parte de la educación musical escolar, constituyen el pensamiento sobre el que Borguñó articula su concepto sobre aquello que debe ser la educación musical escolar.

c) La cultura de la voz

Dado que el *Método* se basa en la voz como elemento principal, Borguñó realizó un análisis de doce folios de extensión relativo a los diferentes conceptos que intervienen en la correcta emisión vocal. Asimismo, incluye distintas indicaciones y advertencias que el profesor debía seguir para obtener de sus alumnos una voz lo más educada posible.

Los subapartados que desarrolla son los siguientes: el cuidado de la voz, paso de la voz, la coordinación, el proceso lógico, la posición para cantar, la respiración, interpretación de vocales y consonantes, la clasificación de las voces, las voces privilegiadas, los peligros de una educación deficiente, la voz al servicio del ritmo, oído y expresión y, por último, el solfeo.

Al haber profundizado en estas cuestiones en la práctica totalidad de sus escritos, Borguñó, en una nota a pie de página, refiere la necesidad de reparar en las páginas 103-121 del capítulo titulado "La educación de la voz" de su libro *Educación Musical Escolar y Popular* (1946). Sin llegar a ser una copia o resumen de lo que en el referido libro expone, si que existe cierto paralelismo en aspectos como la fisiología vocal, emisión y cuidado de la voz.

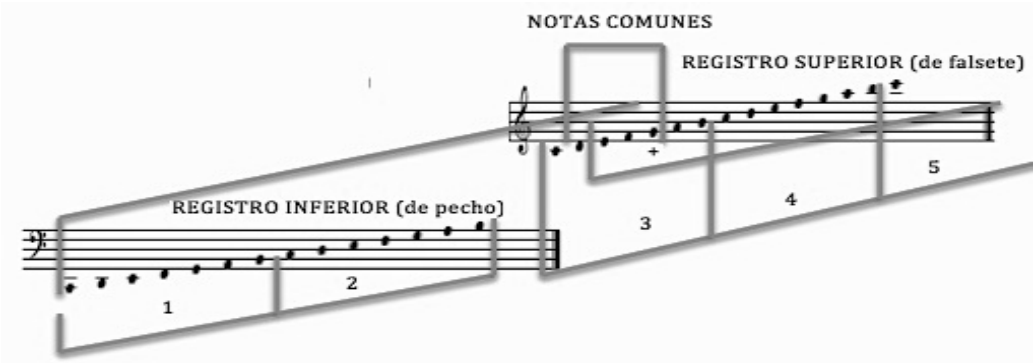
Los avisos relacionados con el cuidado de la voz ponen de manifiesto las consecuencias que puede generar un uso inadecuado. Advierte del riesgo que puede suponer el "cantar gritando" ya que el niño suele caer en este error de manera sistemática:

> "Dentro del orden establecido en el Método, concedemos prioridad a este tema, porque además de ser el aparato fónico el instrumento que más interviene en la educación musical escolar, es el único en el cual el error, el descuido, o la rutina, pueden acarrear consecuencias patológicamente desfavorables e incluso gravemente perjudiciales.
>
> […] A pesar de ser la laringe uno de los órganos más sensibles y delicados del cuerpo humano y, tal vez, el más susceptible de sufrir perturbaciones que desde un principio la desnaturalicen, la de los niños no peligra cuando espontáneamente cantan o gritan jugando, sino cuando, más o menos organizados y controlados, carentes de impulso espontáneo, cantan gritando, lo cual por desgracia es lo más corriente."[641]

[640] *Ibídem*, pág. 25.
[641] *Ibídem*, pág. 27

El índice acústico-vocal establecía el ámbito más adecuado según la edad escolar en la que se encontraba el niño:

> "El ámbito global de las voces de los alumnos que se hallan en la edad escolar primaria, media y universitaria, alcanza aproximadamente desde el sol del índice 1, al sol del índice 4. Por consiguiente no es recomendable que las obras polifónicas destinadas a los coros escolares y universitarios sobrepasen este ámbito, aunque de una manera general los niños, y niñas, tiples, pueden emitir con el registro superior debidamente impostado, el la 4."[642]



En el paso de la voz en los niños, Borguñó aconseja al profesor realizarlo de la forma más natural posible. Se debe iniciar desde el do3 y en el caso de que a edades tempranas, seis o siete años, haya niños que tengan dificultad al cantar esta nota, se recomienda partir del mi3 para ir descendiendo progresivamente o bien cambiar la altura del do3 a mi3:

> "Con los niños ocurre todo lo contrario. El instinto les impulsa hacia el grito y el profesor, extremando sus precauciones, debe exigirles moderación antes de que, al sobrepasar los límites de las notas comunes, se pongan en tensión sus cuerdas vocales. La misión del profesor es la de obligarles muy suavemente a partir del do3. De esta forma, al llegar a la emisión de las notas comunes, como antes hemos indicado, en cualquiera de ellas el registro superior, casi imperceptible, "recoge" la voz, emitiendo al principio muy débiles las notas superiores más próximas a las del "paso", aumentando el volumen a medida que la voz asciende. Si la edad de los niños es de 6 a 7 años, como algunos de momento emiten con dificultad el do 3, es conveniente iniciar los ejercicios con el mi3, para descender inmediatamente al do. De momento, puede también ser desplazado el do a la altura absoluta del mi."[643]

De nuevo defiende las analogías como parte fundamental de su *Método*. Mediante ellas se favorecía el llamado proceso lógico sustentado en la evolución natural que el niño tiene a la hora de aprender. El alumno parte de aquello que conoce para posteriormente dotarle de un signo que lo representa:

[642] *Ibídem*, pág. 28.
[643] *Ibídem*

> "Repetimos que la mayor eficacia del Método proviene de la enorme influencia que ejercen las analogías visuales gráficas y mimadas, sobre los centros cerebrales y los auditivos, incluso en los alumnos menos dotados. Gracias a estas analogías el Método eurítmico vocal y tonal constituye en la clase un permanente y eficaz estimulante de la atención y no admite, en modo alguno, la rutina ni los automatismos negativos.
>
> Téngase en cuenta que, en realidad, el solfeo no es la Música. Las blancas, las corcheas y las negras no son sino signos convencionales que los niños no comprenden y que por lo tanto, nada significan sin la existencia de la idea musical que expresan. Por ejemplo, la palabra silla, en la imaginación del niño nada representa si no la asocia a la idea de lo que silla es y para lo que sirve.
>
> Tampoco debe olvidarse que el niño antes que con el lenguaje se familiariza con los objetos que le rodean, luego los nombra, o sea, asocia la idea a la palabra, y más tarde los lee y escribe. El Método eurítmico vocal y tonal sigue este mismo proceso. Primero los niños se familiarizan con los ritmos y los sonidos más diversos asociando el nombre de los últimos a la idea sonora que representan, usando para ello imágenes y analogías simples que les den una idea de su altura y duración. Entre tanto, los niños se habitúan también a conocer los signos tradicionales del solfeo en su doble significación de altura y duración, y de esta manera en un día más o menos próximo, se produce casi automáticamente la lectura musical en el pentagrama."[644]

En cuanto a la posición que deben adoptar los niños en el momento de cantar recomienda que lo hagan de pie, evitando contraer los hombros y con tono de voz parecido al empleado al hablar a una persona situada a una distancia media.

La respiración y la forma en que se han de realizar los primeros ejercicios con vocales y consonantes son tres apartados que guardan cierta relación. Borguñó detalla la forma en la que se ha de efectuar la respiración y expone de forma muy detallada los procedimientos más adecuados para la correcta emisión de las vocales y consonantes:

> "Para cantar bien, hay que saber respirar. Al realizar la gimnasia respiratoria, el acto de inspirar debe ser efectuado por la nariz, sin precipitación ni brusquedad, procurando evitar las exageraciones, pues es un error creer que exagerando la profundidad de las inspiraciones se canta mejor."[645]

Los consejos que ofrece para la apropiada emisión de las vocales abarcan una serie de ejercicios con el fin de perder la vergüenza que puede suponer a los niños cantar son sumamente curiosos. Para evitar que los niños canten con la boca cerrada sugiere que la boca tenga una apertura suficiente como para poder introducir los dedos índice y medio:

> "Los defectos susceptibles de ser adquiridos en el canto son múltiples, pero en su mayor parte se derivan de un curioso complejo que impide a la mayoría de los cantores abrir debidamente la boca. ¿Qué hay que hacer para evitar desde un principio que los alumnos incurran en este defecto? Simplemente, desde la primera lección se les hace emitir la voz a través de las cinco vocales y como, a pesar de que se les pida que lo hagan con la boca abierta, lo más probable es que la mayoría no venza

[644] *Ibídem*, pág. 30.
[645] *Ibídem*

> inmediatamente el complejo, extraordinariamente sobre todo en los niños, de cantar con la boca cerrada, se les dice que hay que abrir los dientes de forma que entre ellos puedan introducir holgadamente los dedos índice y medio de la mano izquierda; y para que se den cuenta de este importantísimo detalle, prescindiendo momentáneamente de ciertas sutilezas, se les hace ejecutar varias veces en esta forma las vocales en el orden que más adelante exponemos."[646]

La espontaneidad y la naturalidad son dos conceptos sobre los que Borguñó hace una especial mención al ser elementos muy motivadores para el alumno. Una educación musical que no consiguiera alcanzar y proyectar esa naturalidad carecería de sentido:

> "Al efectuar los alumnos este ejercicio, lo importante es tratar de infundirles el espíritu de la máxima espontaneidad, de forma que la función de los órganos flexibles (labios, lengua, etc.) resulte absolutamente natural como lo sería si, por ejemplo, nos dirigiéramos a una persona distanciada de nosotros 25 o 30 metros y no tuviéramos más que una sola oportunidad de comunicarle una interesantísima noticia. En tal caso, de forma espontanea, natural, en voz alta y sonora, despacio, y sobre todo abriendo subconscientemente la boca como es debido, procuraríamos y obtendríamos seguramente que el individuo al cual nos dirigimos no perdiera palabra de nuestro mensaje. Todo sería efectuado normalmente, sin apercibirnos de ello, con absoluta naturalidad. Esta es la clase de espontaneidad que hay que infundir a los alumnos. Si no existiera la posibilidad de contagiar o provocar la naturalidad a los alumnos, sería muy poco lo que se podría esperar de la educación musical efectuada a través del instrumento vocal. Pero afortunadamente esta naturalidad, un profesor experimentado, la logra fácilmente."[647]

Una vez efectuada la introducción acerca de la forma en la que los alumnos debían proyectar su voz, hace especial hincapié en ejercicios concretos con las propias vocales. Establece una jerarquía muy clara en el orden mediante el cual se han de emplear. De la misma forma, sugiere que las vocales sean ejecutadas con el apoyo de las consonantes "m" o "n". En este sentido, estimamos que la justificación que proporciona es sumamente peregrina al resumirla en una mera consigna de la naturaleza:

> "Concretándonos a la práctica de las primeras vocalizaciones, recomendamos que se efectúen en el orden siguiente: u, a, e, i, o sobre las notas que se vayan practicando.
>
> […] En las vocalizaciones es muy conveniente que las vocales sean sustentadas en las consonantes m o n. Al hacer nosotros uso de la m para apoyar en ella la emisión de las vocales, no hacemos otra cosa que seguir una tradición, impuesta por la propia naturaleza."[648]

La ejecución de las consonantes ocupa un amplio espacio en el apartado que sigue al de las vocales. Borguñó basa su interpretación en una frase dicha por un antiguo profesor. En su opinión, esta sentencia, que recomendaba cantar las consonantes de forma

[646] *Ibídem*, pág. 31.
[647] *Ibídem*
[648] *Ibídem*, pág. 32.

escueta, encierra de manera muy simple los códigos más elementales de la vibración del sonido asociado al canto:

> "Las vocales largas y las consonantes breves -le oímos decir hace muchos años a un buen profesor-, y comprendimos que realmente esta frase tan breve y sencilla interpreta a maravilla el principio básico en el cual se sustentan las leyes de la vibración y de la consonancia en relación con la estética del canto.
>
> […] Por lo tanto, el equilibrio perfecto de la línea vibratoria vocal solamente es posible obtenerlo con una articulación rápida y clara de las consonantes, sin quitar a las vocales ni un solo átomo de los valores a los cuales están asociadas. El picado, el martilleo, el subrayado, y demás matices de contraste o desvirtúan la absoluta necesidad básica existente de someterse a la regla general tan sencillamente especificada con la frase que inicia este capítulo."[649]

A pesar de haber desarrollado anteriormente los aspectos relacionados con los registros de las voces, dedica, de nuevo, un apartado donde expone la escala y el ámbito vocal que correspondería al Primer Periodo de enseñanza de su sistema pedagógico. Borguñó incluye una tesitura para los niños que abarca desde el si3 al mi4.

Si bien la vocalización había sido comentada en un apartado previo, aparece de nuevo tras los registros y clasificación de las voces. Reitera que los niños lleven la voz hacia la cabeza con la mayor naturalidad y sin complicadas explicaciones:

> "Se ha hablado mucho, tal vez demasiado, de cómo han de vocalizar los niños a los cuales hay que mantener al margen de las complicadas y contradictorias teorías expuestas en centenares de métodos, destinados a la educación de las voces adultas, ya que los adultos pueden más o menos conscientemente someterse a ciertas formas de vocalización con la idea premeditada de corregir determinados defectos adquiridos o de aumentar el volumen y la extensión de la voz. A los niños en cambio no se les puede influir ideas que no harían otra cosa que acrecentar complejos con frecuencia innatos, que solamente pueden ser evitados y corregidos incrementando la máxima naturalidad. Lo importante es evitar que los niños contraigan los defectos que con tanta frecuencia suelen adquirir los cantores improvisados, difícilmente corregibles.
>
> [...] En las vocalizaciones puede resultar muy eficaz recomendar metafóricamente a los alumnos que conduzcan la voz "hacia arriba", o sea, hacia la cabeza, sin darles más explicaciones, que por lo general resultan difíciles de expresar y, sobre todo, de comprender por los alumnos. La repetición reiterada de este consejo generalmente acaba por ejercer una cierta influencia o sugestión que les impele inconscientemente a apoyar la voz en el palatino con el relativamente máximo aprovechamiento de las cavidades vocales superiores."[650]

La defensa de la voz como el medio más eficaz en la educación musical escolar es incluida en este apartado. Borguñó no pierde ocasión en sostener que la base de toda educación musical se halla en el desarrollo vocal. Resalta la importancia que tiene el maestro para los niños ya que su trabajo puede motivar o perjudicar el gusto del niño por el

[649] *Ibídem*, pág. 33.
[650] *Ibídem*, pág. 36.

canto. Además, efectúa una comparación con la metodología empleada en la enseñanza del solfeo a la que juzga culpable de la desidia que produce en los niños:

> "Indudablemente la forma de enseñanza musical más eficiente que existe en la Escuela es la que logra hacer intervenir en ella en forma activa al mayor número de alumnos: el CANTO.[…] Evidentemente, en la educación musical no existe otra forma de enseñanza que alcance tan de lleno su noble objetivo, como el canto bien conducido. Subrayamos estas palabras porque, si no es enseñado con el debido cuidado y delicadeza, perjudica, más que beneficia, las tiernas laringes infantiles; pues del mismo modo que el solfeo, tal como es general aprendido, mata frecuentemente la música, asimismo, el canto es susceptible de perjudicar con no menos frecuencia la voz."[651]

El último de los apartados está dedicado al solfeo. Borguñó incluye un resumen de su pensamiento sobre su importancia y el papel que debía jugar en la educación musical del niño. Su opinión no varía de lo expuesto en sus publicaciones previas. Sin desmerecer su importancia entiende que, al igual que en el lenguaje hablado, primero se ha de aprender a hablar, es decir, cantar, y después los elementos del lenguaje, en este caso el solfeo.

Esta comparación aparece en casi todos sus libros. Borguñó, sin llegar a ser un detractor del uso del solfeo, estimaba más conveniente su uso en conservatorios antes que en las clases de educación musical de las escuelas primarias:

> "El solfeo es la gramática de la música. En el lenguaje hablado, el niño primero imita lo que oye, se familiariza poco a poco con las palabras, las asocia a las ideas que representan, después las lee, y finalmente las escribe. Este mismo proceso seguimos en el estudio del lenguaje musical, con exclusión de la última fase ya que, si en la lengua hablada la escritura es inexcusable a los niños para atender a las más perentorias necesidades de su cultura, en el estudio de la música no lo es tanto, por lo menos durante el proceso escolar."[652]

La Cultura de la Voz supone un apartado donde Borguñó recoge resumidas gran parte de sus ideas acerca de cómo ejercitar la voz. Al mismo tiempo que incluye aspectos fisiológicos recomienda ejercicios y forma de practicar vocalizaciones para emitir de forma correcta los diferentes sonidos.

Su mayor preocupación es la de no provocar lesiones debidas a una enseñanza equivocada. Por esta razón, lleva a cabo un estudio minucioso de los registros vocales y de la tesitura más adecuada en los diferentes ejercicios para los niños que inician su educación musical.

[651] *Ibídem*, pág. 37.
[652] *Ibídem*, pág. 38.

d) Registro de las características individuales

La evaluación de los alumnos es un tema sobre el que Borguñó no realizó un análisis exhaustivo. En ninguno de sus libros apela a unos mínimos para calificar ni escribe sobre aprobados o suspensos. Propone un modelo de tabla para apuntar las características y avances de cada uno de los niños en los aspectos vocales, rítmicos y tonales. Cada niño tiene su correspondiente casilla donde el profesor anota, mediante una serie de signos que él mismo puede concebir, los progresos o defectos del alumno.

Borguñó no es partidario de la realización de exámenes individuales. Mediante de la observación de sus alumnos el profesor debe de ser capaz de conocer su evolución y posibles problemas:

> "No es por consiguiente inoportuno, exponer la forma posiblemente más cómoda y asequible de registrar las características de tipo vocal, rítmico, tonal, y de comportamiento que a través del proceso pedagógico se vaya observando en cada uno de los alumnos sin necesidad de someterlos a examen individual alguno. Para ello, el profesor recoge las observaciones efectuadas sobre los alumnos desde cierta distancia, con la vista, o mediante el oído acercándose a ellos mientras cantan colectivamente. En este último caso el profesor debe simular escuchar a otros alumnos para que los verdaderamente observados no se sientan coaccionados."[653]

Como propuesta de control, plantea un cuadro numerado donde cada niño tiene asignado un número y donde el profesor puede ir anotando las características, avances o dificultades de sus alumnos:

> "Teniendo el profesor el referido encuadrado a la vista, encima del piano o de una mesa, no ha de resultarle nada difícil tomar nota de las características especiales que en la clase colectiva vaya ofreciendo cada uno de los alumnos."[654]

Es digno de mención el hecho de que la tabla sea realizada para sesenta alumnos. Podemos deducir que cuando Borguñó impartía clase de educación musical el número de niños se aproximaría a esta cantidad.

51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

[653] *Ibídem*, pág. 40.
[654] *Ibídem*

e) Periodo Pre-Primario

El maestro catalán situaba al llamado Periodo Pre-Primario al margen del Método. Las razones sobre las que sustenta este razonamiento se hallan en la propia evolución psicológica del niño. De hecho, mientras que el Primer y Segundo Periodo contienen amplias explicaciones teóricas y prácticas, el Pre-Primario se reduce a dos folios de instrucciones teóricas:

> "En esta primera etapa de la vida escolar, la enseñanza de los niños corresponde a un profesorado especializado, generalmente femenino, y debe ser substancialmente sustentada en el dinamismo instintivo del niño que le induce a cantar y moverse constantemente. En realidad la misión del personal especializado en la educación de los párvulos consiste en contener los excesos instintivos de los niños y encauzar sus aptitudes de forma que, sin coartar en lo posible la espontaneidad de sus actos, se conduzcan con sana moderación."[655]

El papel que la mujer ocupaba en la sociedad del momento queda reflejado de forma clara en la cita anterior. Borguñó daba por hecho que las encargadas de la educación de los niños en los primeros años de escolarización debían ser mujeres. La idea de que los niños de párvulos eran mejor atendidos por el género femenino que por el masculino se hallaba totalmente asentada en la sociedad. La mujer quedaba relegada a las labores del hogar y ciertos empleos como maestra de párvulos o primaria, enfermera o secretaria.

A pesar de la opinión que el momento evolutivo de los niños de educación pre-primaria le merecía, no excluyó en ningún caso una formación musical de carácter propio. El maestro catalán resaltaba la importancia que esta materia tenía a estas edades aunque la metodología fuese diferente a la empleada en etapas posteriores:

> "Indudablemente la educación musical debe ser iniciada en el parvulario; pero a esta tierna edad no puede esperarse obtener una coordinación razonada de los múltiples movimientos simultáneos que les hace ejecutar a los niños y, por consiguiente, el profesor solamente puede recurrir a la intuición, la cual sigue prevaleciendo durante largo tiempo sobre la razón."[656]

Las únicas indicaciones prácticas que Borguñó realizó acerca del tipo de metodología que se debía emplear con los niños de párvulos se reducían principalmente al repertorio popular infantil y a las canciones con gestos.

Las obras tenían que ser escogidas atendiendo a un ámbito vocal reducido en consideración a las características fisiológicas de las voces de los niños. En aquellas escuelas donde se impartía música, las principales canciones que los niños interpretaban eran de carácter popular:

[655] *Ibídem*, pág. 41.
[656] *Ibídem*

> "El canto también tiene en el parvulario una importancia vital. La voz de los niños debe ser cultivada en un ámbito muy reducido y el profesor debe evitar, a toda costa, que canten fuerte. Para el repertorio debe recurrir al cancionero popular infantil, el cual atesora una sabiduría que los compositores de cantos para la infancia debieran imitar. Las canciones con gestos, sobre todo, deben ser construidas en un ámbito especialmente reducido, y nunca un repertorio debe ser escogido de acuerdo con las cualidades de una o varias voces de tesitura superior a las demás, sino que debe acomodarse a las limitadas posibilidades de las mayoría.
>
> [...] El profesor o la institutriz de los párvulos deben tener en cuenta que las voces de los niños se hallan sujetas a leyes y restricciones naturales que no pueden ser burladas impunemente."[657]

A lo largo de los años se pueden observar ciertos cambios en la organización en la obra de Borguñó. Todas las innovaciones se referirán de forma constante al Periodo Primero y Segundo, mientras que el denominado Pre-Primario no sufrió cambio alguno. Para Borguñó, este periodo suponía una primera toma de contacto con el canto a través de juegos y pequeñas canciones de ámbito reducido aprendidas de forma intuitiva.

La parte expositiva recogía la mayor parte de las ideas pedagógicas de Borguñó aparecidas en sus libros y artículos. Para facilitar la lectura de este apartado se ha evitado repetir conceptos que han sido analizados en el capítulo anterior. Aunque Borguñó procuró dividir la parte expositiva en diferentes apartados, pensamos que no existe un orden claro en su desarrollo. Muchos de los conceptos explicados se reiteran de forma constante solapándose unos con otros.

Tras esta Primera Parte comienza el desarrollo de todo un sistema pedagógico dividido en dos grandes periodos subdivididos en secciones y progresiones.

El *Método* consta de dos partes básicas (Periodo de Iniciación y Perfeccionamiento) sin una relación directa con los cursos escolares. Si atendemos a los escritos y libros de Borguñó podemos determinar que el Periodo de Iniciación podría corresponder a la etapa de escolarización obligatoria (primaria), mientras que el de Perfeccionamiento estaría en consonancia con la educación secundaria.

[657] *Ibídem*, pág. 42.

4. Partes Prácticas del Método

4.1 "Primer Periodo. De iniciación"

El Periodo Primero, también llamado de iniciación, consta de tres secciones:

- *Preparación Metódica de la Voz*
- *Iniciación al Ritmo*
- *Iniciación a la Cultura del Oído*

Cada una de las secciones se divide en varios apartados y subapartados utilizando el término "progresión" para referirse a los ejercicios relacionados con su correspondiente parte teórica. Únicamente en la última sección este vocablo se sustituye por el de "serie".

"Primer Periodo. De Iniciación"		
Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz a) Guía Técnica b) Guía Práctica: Siete Progresiones	*Segunda Sección: Iniciación al ritmo* Primera Etapa: Ejercicios preliminares de percepción rítmica Segunda Etapa: Rítmica percutiva. Seis progresiones Tercera Etapa: Cultura del ritmo y la voz Cuarta Etapa: Rítmico vocal. Doce progresiones	*Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)* Siete series

4.1.1 *Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz*

Se divide en una guía técnica, de carácter metodológico, y una guía práctica subdividida en siete progresiones relacionadas con la ejecución de ejercicios de entonación y canciones.

3.1.1 *Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz*
a) Guía Técnica b) Guía Práctica. Siete progresiones

a) Guía Técnica

Borguñó presenta toda una serie de recursos metodológicos donde podemos advertir cierta influencia de las ideas de Maurice Chevais (1880-1943).

El primordial papel que Borguñó otorgaba a las analogías vino reforzado por la relación profesional y personal que mantuvo con Chevais. El pedagogo francés confería un valor inestimable la aportación que estos signos ofrecían en la formación musical del niño. Como señalábamos en el capítulo anterior, el intercambio de opiniones y la admiración mutua que se profesaban se estrechó en la visita que Borguñó realizó a París con motivo de los Congresos de 1937.

En la Guía Técnica encontramos los procedimientos que el profesor ha de aplicar a la hora de impartir las clases referidas a la formación vocal. Los principales medios con los que el profesor cuenta son: la mano-guía, la solmisación (la fonomimia, la representación visual de los sonidos en el encerado y el pentagrama), la mano-pentagrama y la salmodia.

Estos recursos metodológicos son de vital importancia en la obra de Borguñó. La mayoría de ejercicios se realizan mediante la aplicación de los elementos que procura la solmisación.

Este procedimiento supone la base metodológica sobre la que Borguñó construye los diversos ejercicios para desarrollar la educación vocal. Las analogías son consideradas como referencias fundamentales en la educación musical del niño. Al hacer movimientos con la mano a distinto nivel sobre el cuerpo, el niño los relaciona con la altura de los sonidos:

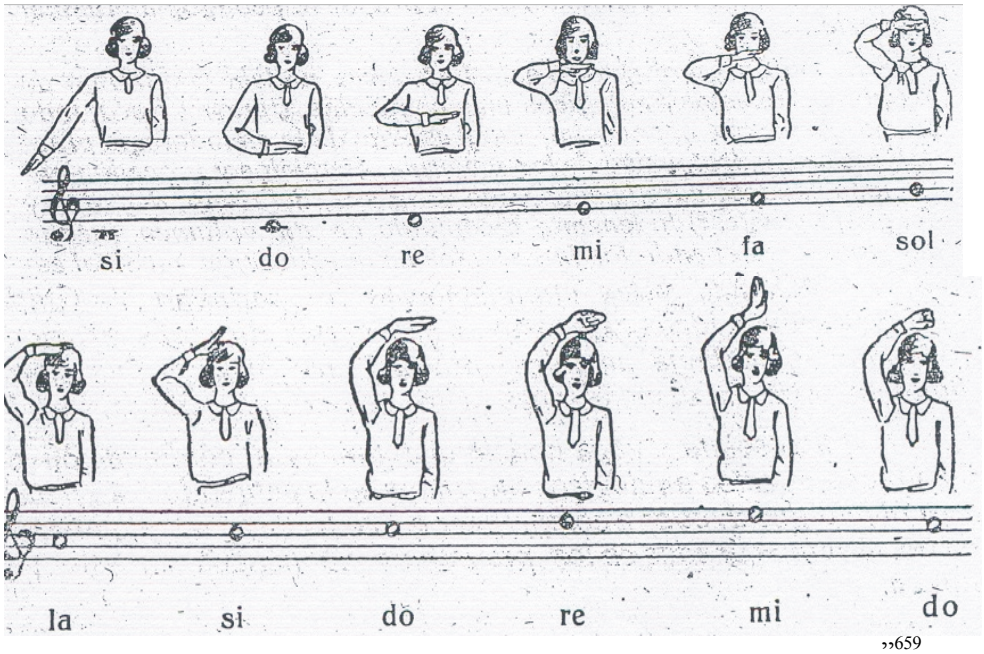
> "Con esta denominación (solmisación) se hace referencia a la lectura de los sonidos, de cualquier forma que sea, sin el compás. En nuestro Método la efectuamos preferentemente con tres procedimientos: 1°. con la fonomimia; 2°, en larepresentación visual de los sonidos en el encerado; y 3°, en la escala vocal fijada en el pentagrama del encerado. Puede ser también efectuada en la "mano pentagrama."[658]

[658] *Ibídem*, pág. 43.

La explicación de la fonomimia, como primera forma de iniciación al canto, viene complementada con una ilustración sobre la posición de la mano en cada uno de los sonidos. Borguñó omite el origen de estos signos que aparecen con anterioridad en la obra de Chevais (*Education Musicale de l'Enfance, Tome III, Méthode Active et Directe,* pág. 66). Las razones por las cuales Borguñó no refiere su procedencia las desconocemos. Podemos suponer que el maestro catalán, defensor a ultranza de que cada país tuviera su método atendiendo a sus propias características, no quiso desvelar que estos signos eran utilizados por otros pedagogos. Igualmente, queremos destacar que la primera vez que Borguñó incluye estos signos es en su libro *Educacion Musical y Popular* (1946), tres años después de la muerte de Chevais.

Muchas podrían ser las hipótesis y conjeturas que se podrían plantear en las razones que llevaron a Borguñó a utilizar los símbolos de Chevais. El hecho de imitar los signos sin reconocer su procedencia podría restar cierta credibilidad a las ideas teóricas de Borguñó. Aun así, no debemos obviar el reconocimiento que su obra práctica obtuvo entre la crítica especializada y el público:

> "La fonomimia es la representación fija del tono (altura de los sonidos) por la posición de la mano en el cuerpo.

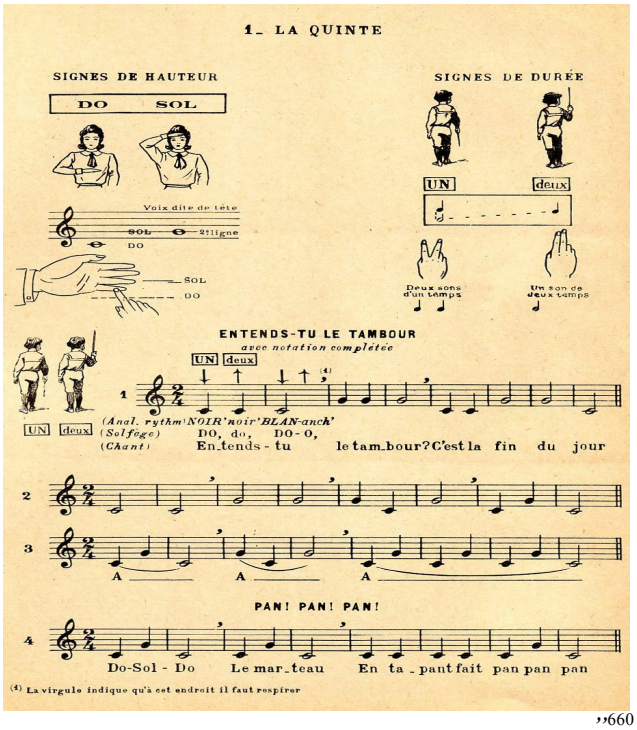


,,659

659 *Ibídem*, pág. 43.

Estos signos son prácticamente idénticos a los aparecidos en el libro *Solfège Scolaire* del pedagogo francés publicado en 1913.

“



”[660]

En el tercer tomo de *Education Musicale de l’Enfance* vuelve a incluir estos signos así como una explicación de las razones de cada uno de ellos. Chevais trata de relacionar los gestos de los sonidos “do3”, “mi”, “sol”, “do3” y su posición, con los centros de resonancia de la voz.

> “ C’est en évoluant à l’appui du corps que la main peut nettement marquer les repères de convention. Sur ce point, deux príncipes s’imposent: attribuer une place de choix à l’accord parfait construit sur la tonique, car il constitue la charpente de la gamme, presente des appuis sonores, et observer les centres de résonance vocale, pour la voix de poitrine et la voix de tête.
>
> Les quatre sons: Do-Mi-Sol-Do s’indiquent dans la ligne de corps, -le Do grave devant la poitrine, le Sol à la base du front.”[661]

Los dibujos explicativos de los gestos correspondientes para cada una de las notas que Chevais incluye en su libro guardan gran parecido con los que aparecen en el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* de Manuel Borguñó. Únicamente encontramos diferencia entre el gesto utilizado para la nota “do3”. Chevais indica su realización justo en la parte superior del estomago mientras que Borguñó lo hace por debajo.

---

[660] Chevais, M. *Solfège scolaire*, Paris, Leduc, 1913.
[661] Chevais, M. *Education Musicale a l´Enfance, Tome III*, *Méthode Active et Directe*, Leduc, París, 1937-1943, pág. 66.

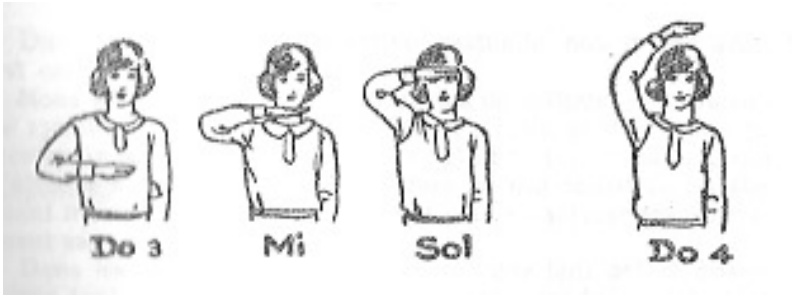
Chevais explica como el profesor ha de indicar a sus alumnos la interpretacion de los distintos sonidos. La mano ha de estar siempre en posición horizontay y abierta salvo en el gesto de la nota si que se representa con la mano ligeramente inclinada.

En los ejercicios a dos voces el conjunto de la clase se divide en dos grupos. El profesor utiliza sus dos manos para indicar a cada uno de los grupos el sonido que ha de interpretar.

Chevais, al igual que Borguñó, otorga mucha importancia a la pizarra como medio para reforzar el aprendizaje de las notas y su correcta interpretacion. El profesor, con la ayuda de la pizarra, indica la nota que los alumnos han de reproducir cantar y reproducir, al mismo tiempo, con el gesto.

Para el pedagogo francés, el valor de la fonomimia viene determinado por relación entre la altura de los gestos y su correspondencia con los sonidos. Los automatismos que se adquieren debido a la amplitud de estos gestos facilitan la percepción, emisión y control de las notas.

“



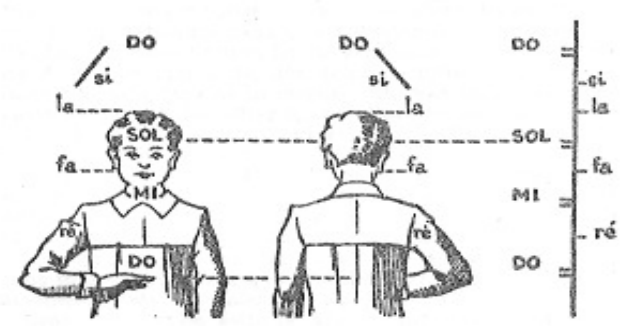
Les élèves miment les autres sons sur le côté droit du corps, à des hauteurs relatives: *Ré*, entre *Do* et *Mi*, donc près de l’épaule, -*Fa*, entre *Mi* et *Sol*, donc près de l’oirelle, -*La* sur le côté droit du crâne, -*Si,* un peu plus haut.

La main, ouverte est tenue horizontalement. Sauf pour le *Si*, qu’elle représente obliquement, doigts montant vers la place de *Do*.

Le maître, face aux élèves, mime avec sa main gauche, sur la ligne de corps et le côté gauche, pour que les élèves puissent l’imiter.

Parfois, d’ailleurs, il se sert des deux mains, pour conduire les exercices à deux voix. Chaque groupe d’enfants reproduit les gestes, d’une seule main, celle qui est attribuée à ce groupe.

Une autre raison nous a conduits, -élèves et maître- vers ces gestes: la nécessité d’établir une analogie entre la mimique et sa représentation dessinée, une liaison avec la *mát* du tableau noir. Sur ce mât, la baguette du maître conduit de nombreux exercicies vocaux. Les enfants traduisent par leurs gestes les désignations de la baguette, tout naturellement.



Cette phonomimie doit sa valeur à l'application des príncipes, à la différence de hauteur des gestes correspondant à celle des sons, à l'ampleur de ces gestes, qui facilite la création des automanismes, la perception, l'émission, le contrôle."[662]

Continuando con los procedimientos que Borguñó recomienda en el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* advertimos una segunda técnica, similiar a la de Chevais, que consiste en la representación visual de los sonidos en el encerado. Borguñó justificaba su utilización al posibilitar esta grafía cantar en todos los tonos y modos así como observar la distancia diferente entre tonos y semitonos:

"Su valor intrínseco dimana de la distribución proporcional exacta de los tonos y semitonos dispuestos verticalmente. Con el nombre de las notas escrito en dirección vertical ascendente pueden ser representados todos los tonos con sus modos mayores y menores."[663]

El profesor indica mediante una vara las notas que el niño ha de cantar procurando anticipar con antelación suficientemente la nota siguiente para de esta forma procurar continuidad.

3_____ mi
……..
2_____ re
……..
1-8 _____ do
7 _____ si
……...
6 _____ la
……..
5 _____ sol
……
4 _____ fa
3 _____ mi
……
2 _____ re
…...…
1 _____ do
7 _____ si

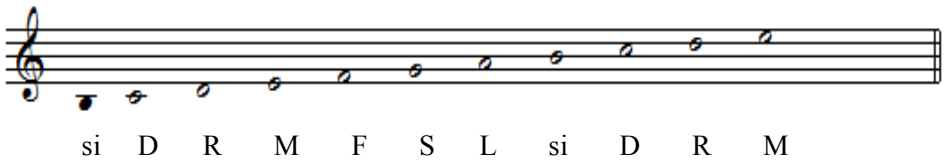
[662] *Ibídem*, págs. 66-67.
[663] Borguñó, M. *Op.cit.*, pág. 45.

La doble representación visual de los sonidos y su lectura se podía llevar a cabo de dos formas. Bien con dos representaciones separadas o bien con dos varas de distinto color. Borguñó, consciente de la dificultad de este procedimiento advierte la posibilidad de utilizarlo de forma ocasional:

> "La lectura simultánea de dos sonidos puede ser efectuada con dos representaciones viusuales, pero nosotros creemos preferible practicarlas en una sola representación visual, usando el profesor dos varitas, una clara y otra oscura. Este procedimiento debe ser usado tan solo fragmentariamente."[664]

El tercero de los aspectos para trabajar la solmisación es el de la escala escrita en el pentagrama del encerado. En la pizarra se dibuja un pentagrama con las notas colocadas en sentido ascendente. Debido a la dificultad inicial que este procedimiento podía ocasionar a los niños, la inicial de las notas se sitúa debajo de cada una de ellas. El profesor con una vara marca las notas y a medida que las aprenden se introducen en el pentagrama aquellas que desconocen de las canciones que se desean interpretar:

"En el encerado



El profesor indica con una varita las notas de los cantos ya sabido con objeto de que los alumnos se familiaricen con su posición en el pentagrama

> Como de pronto no puede esperarse de la inmensa mayoría de los alumnos que efectúen el esfuerzo que requiere la lectura de los signos en su doble representación de duración y altura, recomendamos que al principio se escriba debajo de cada signo la inicial de la nota que representa, en clave de sol en segunda línea, a excepción de la nota si, cuyo nombre se escribe entero para distinguirlo del sol. De esta forma los alumnos, casi inconscientemente, van familiarizándose con la posición de las notas. Muy pronto, poco a poco, el profesor va borrando las iniciales hasta que los alumnos puedan prescindir de ellas. Con este breve procedimiento se vence fácilmente la resistencia que en la clase colectiva oponen, generalmente, los niños a la lectura consciente de las notas. Es facultativo del profesor procurar que la representación gráfica de las notas en el encerado se limite al ámbito vocal y ejercicios que se efectúen."[665]

La "mano pentagrama" constituye otro de los medios con los que el profesor de música podía contar a la hora del aprendizaje de las notas con el objeto de conseguir que la entonación fuera correcta. Los alumnos identifican las notas escritas en las líneas de un pentagrama dibujado en la pizarra con los cinco dedos de la mano izquierda. Las notas de los espacios corresponden a las partes que existen entre los diferentes dedos. De igual

[664] *Ibídem*, pág. 45.
[665] *Ibídem*, pág. 46.

forma que en los gestos utilizados en la fonomimia estos signos también aparecen en la obra de Chevais.
“

666,,

Borguñó enumeró cinco posibles ejercicios o fases partiendo del pentagrama escrito en la pizarra para perfeccionar la lectura de notas con la ayuda de la mano. El fin, como bien explica en sus dos últimos puntos, era que el niño leyese de forma correcta las notas del pentagrama:

> “[...] 4°.- Los alumnos en silencio, indican en los dedos las notas que el profesor ha escrito en el pentagrama del encerado, pronunciando, sin voz, con el movimiento de los labios, lo más rápidamente que puedan, las notas que van leyendo. El profesor, que puede muy bien retener en la mente la sucesión de las mismas, vigila los labios de los alumnos, observa la rapidez o lentitud de la lectura, y los aciertos y errores de unos y otros. Este ejercicio de lectura mental, por su eficiencia es recomendable que se siga efectuando durante algún tiempo, destinándole no más de tres minutos.
>
> 5°.- Finalmente los alumnos, conjunta y separadamente, efectúan la lectura directa de las notas en el pentagrama.”[667]

La salmodia, como recurso de refuerzo para la adquisición del ritmo y aprendizaje de la letra de la canción, es el último de los procedimientos expuestos del *Método*:

> “Salmodiar significa entonar salmos. En el Método eurítmico vocal y tonal, este vocablos se aplica a la interpretación vocal prosódica y rítmica del texto de una canción cantado sobre una nota sola.
>
> Manera de efectuarlo
>
> a) El profesor reproduce en el centro del encerado el texto de la canción, explica a los alumnos su significado o moraleja que del mismo se desprenda, y lo salmodia fragmentariamente, o por entero, sobre la nota que estime más conveniente, siguiendo el ritmo exacto fundamental de la melodía.
>
> b) Los alumnos, siguiendo con la vista la varita del profesor, le imitan pronunciando claramente las palabras.”[668]

La minuciosidad con la que Borguñó detalla el modo que ha de seguir el profesor a la hora de enseñar una canción o practicar un ejercicios queda ratificado en las formas de lectura así como con su explicación de aquello que ha de aparecer en el encerado:

---

666 *Ibídem*, pág. 46.
667 *Ibídem*, pág. 48.
668 *Ibídem*

"FORMAS DE LECTURA

Forma a) Los alumnos cantan las notas que el profesor transmite: 1º, con la fonomimia, 2º con la varita, a través de la representación gráfica visual de los sonidos en el encerado; 3º, asimismo con la varita, a través de las notas de la escala que correlativamente aparecen en el pentagrama del encerado.

Forma b) Asociacion de la sílaba MU a la boca cerrda a las notas transmitidas con los tres procedimientos indicados.

Forma c) Asociacion de las palabras a la melodía a través de la fonomimia o mano guía. En ambos casos los alumnos permanecen con los brazos caídos.

En el encerado

Permanentemente:

En la parte alta aparece reproducido el pentagrama con las notas de la escala vocal en do mayor. En el margen izquierdo, las mismas notas aparecen reproducidas por sus nombres en la representación visual de los sonidos, en posición vertical, ocupando el menor espacio posible.

Transitoriamente:

En el margen derecho es reproducida la representación visual de los sonidos con las notas correspondientes al ámbito de la progresión estudiada. El centro es reservado para las especulaciones que el profesor estime conveniente grafiar o escribir (fórmulas, lecciones, cantos, textos, etc.)."[669]

En una nota a pie de página, Borguñó reafirma la importancia de los ejercicios y la temporalización más adecuada para el aprendizaje de las notas. La finalidad última no era la de formar grandes músicos sino que el niño reconociese su nombre y su posición en el pentagrama:

"Hemos querido dar a estos ejercicios, y sobre todo a la "mano pentagrama" la importancia pedagógica que realmente tiene, porque generalmente se hace de ella un uso muy rudimentario, y siendo la dificultad de los profesores inculcar a los alumnos de forma inteligente la posición de las notas en el pentagrama, es muy recomendable que a estos ejercicios -sobre todo al 4°- se les dedique durante algún tiempo -5 o 6 semanas- cuatro o cinco minutos del tiempo destinado a la clase de música y canto.

También es recomendable que durante algún tiempo se dé a los alumnos, como tarea obligatoria, la de escribir en figuras de redonda, de 10 a 20 notas todos los días, en un papel pautado impreso o simplemente sobre un pentagrama trazado por los propios alumnos, colocando debajo de cada nota el nombre respectivo.

[669] *Ibídem*, pág. 49.

> [...] Puede el profesor darse por satisfecho si, en poco tiempo, logra que los alumnos fijen en su mente la posición de las notas en el pentagrama en la clave más corriente."[670]

En el momento en que los niños comenzaban a entonar las notas musicales, aparte de recomendar la utilización de la fonomimia en los aspectos reseñados (representación gráfica visual de las notas en la pizarra y notas en la escala), añadía la asociación de las palabras a la melodía a través de la sílaba MU y cantar la melodía con la boca cerrada.

Borguñó aconseja una serie de preceptos que el profesor ha de tener en cuenta antes de comenzar con la educación de las voces de los niños. Conceptos como el silencio y el orden, la adecuación de las canciones y ejercicios a la edad de sus intérpretes, la importancia de las analogías, la utilización del piano como apoyo al aprendizaje o la ayuda que podían ofrecer los alumnos más destacados son ampliamente explicados.

En primer lugar advierte de la obligación de mantener el silencio y orden en la clase. Para conseguir motivar a los alumnos se ha de procurar no alargar mucho una actividad así como combinar los cantos con los ejercicios de ritmo. Igualmente, señalaba la importancia de la elección de las primeras canciones y su tesitura. Si estos pasos iniciales quedaban asentados, las obras de las etapas posteriores se interpretarían con mayor solvencia:

> "
>
> I. La clase de educación musical solamente puede desenvolverse con eficacia en un ambiente de silencio y recogimiento, sin ruidos exteriores que la perturben. Por consiguiente, la disciplina constituye el mayor aliciente de la clase y la única capaz de ahuyentar la monotonía. Para evitar esta, el profesor debe dar la mayor variedad posible a las lecciones sin detenerse demasiado en una misma actividad, pues incluso los ejercicios y cantos más sencillos no se perfeccionan en una ni en dos clases, sino alternando repetidamente el estudio de varios en una misma lección. No debe olvidar el profesor que en el periodo primero el tiempo destinado a la clase es distribuido entre la práctica de la voz y ritmo y, por consiguiente, puede alternar el estudio de estos dos elementos, lo cual constituye un aliciente más para dar amenidad a la clase.
>
> II. Los ejercicios y cantos escogidos para las primeras lecciones tienen una importancia excepcional, con frecuencia definitiva, para el porvenir de las voces infantiles cuyo paso del registro inferior a superior no nos cansaremos de recordar que se obtiene incitando a los niños a cantar bajito, con lo cual dicho "paso" se produce automáticamente en las notas comunes.
>
> III. La labor de captación musical y vocal emprendida por un buen profesor con los alumnos del primer curso elemental, constituye por lo regular una pura siembra de automatismos constructivos cuya bella floración y abundante cosecha

[670] *Ibídem*, pág. 48.

> empieza a ser notada y recogida en los grados siguientes, en los cuales ya los alumnos pueden interpretar melodías con auténtico sabor artístico."[671]

Para evitar los posibles problemas de entonación aconsejaba el cantar *piano*, apoyarse en las analogías visuales y en los casos más extremos de niños desafinados, que se mantuvieran en silencio en los pasajes más difíciles. De igual forma, advertía sobre la alteración del volumen según el ritmo de la canción debiendo ajustarse según los matices expresivos:

> "
>
> IV. El burdoneo que en el conjunto vocal producen los alumnos de oído o de voz deficientes, es de momento inevitable. Cantando piano apenas es perceptible y perturban poco el conjunto. Al profesor le es relativamente fácil seguir el proceso de mejoramiento que se produzca en cada uno de los alumnos y solamente en casos totalmente negativos los indotados deben permanecer silenciosos. Si están atentos a las analogías visuales también a ellos alcanzarán los beneficios de la educación musical.
>
> V. Generalmente los niños propenden a aumentar el volumen de voz en los movimientos más o menos vivos y a disminuirlo en los lentos, o sea, es más fácil obtener que canten bajito en los movimientos moderados que en los animados. Ambas inclinaciones deben ser corregidas desde un principio acostumbrándoles a seguir fielmente el ritmo sin alterar el volumen, el cual solamente debe ser modificado de acuerdo con las leyes reguladoras de la expresión."[672]

Finalmente, aconsejaba la continua repetición de los diferentes ejercicios con el propósito de ayudar a los alumnos con mayores dificultades y perfeccionar los conocimientos de los más aventajados:

> "
>
> VI. El aprovechamiento de las lecciones depende de la atención y del recogimiento que el profesor obtenga de los alumnos, entre los cuales a los siete años de edad, se presentan numerosos casos de voces que, bien atendidas, pueden mejorar considerablemente. En este caso, los mejores auxiliares del profesor para lograr que las voces deficientes mejoren, son los alumnos mejor dotados, los cuales no deben formar grupo aparte como no sea en casos muy excepcionales. En la educación de la voz influyen mucho la sugestión y el ejemplo. La repetición obstinada de los ejercicios favorece tanto a los más como a los menos dotados, pues mientras estos aprenden, aquellos afirman sus conocimientos y perfeccionan."[673]

El último de los subapartados detalla cómo debían ser enseñados los ejercicios y cantos. Borguñó indicaba seis fases:

---

[671] *Ibídem*, págs. 49-50.
[672] *Ibídem*, pág. 50.
[673] *Ibídem*

- respiración
- emisión vocal
- lectura fonomímica
- apoyo
- representación visual
- pentagrama

Los ejercicios de respiración debían ser previos a cualquier ejercicio o canto. Muestra la forma en que el profesor, mediante señales con el brazo, apunta la duración de la inspiración y la expiración. El profesor debía intentar que los alumnos no moviesen durante la inspiración los hombros o la cabeza. Para facilitar su comprensión utiliza el símil de la acción de respirar mientras dormimos. Es decir, la llamada respiración abdominal.

Para aprender a controlar la espiración y evitar que se llevase a cabo de forma precipitada, asemeja su ejecución al hecho de soplar sobre una vela con la intención de mover la llama pero sin llegar a apagarla.

Por último, recomienda que de forma progresiva la inspiración sea más breve que la espiración. Para completar esta explicación aplica una serie de proporciones para cada acción:

> "Es recomendable de una manera general, que el movimiento de la inspiración sea mucho más breve que el de la espiración; al principio, en una proporción de un tercio más breve, o sea, 2x6, 3x9, 4x12, y más adelante, 1x6, 2x10, etc., considerando los tiempos a razón de 76 por minuto, que poco más o menos, coincide con el número de pulsaciones del profesor en estado normal de salud."[674]

La emisión vocal, la lectura fonomímicas y el apoyo formaban tres procedimientos sucesivos a través de los cuales el niño se iniciaba en la entonación de los sonidos del ejercicio. La emisión vocal constituía el ejemplo del profesor entonando las notas y que los niños imitaban con los gestos fonomímicos. El apoyo consistía en la emisión de los sonidos anteriores mediante la unión de sílaba MU a la fonomimia. En el apoyo los niños realizaban el ejercicio con la representación visual de las notas en el encerado y desde el pentagrama. Todos estos ejercicios se llevaban a cabo primero con el nombre de la nota y después con la sílaba MU.

Con respecto a la forma de enseñar los cantos recomendaba cuatro etapas. El niño partía imitando al maestro para aprender la canción, posteriormente, mediante la fonomimia, la representación gráfica de los sonidos y la interpretación de las notas en la escala escrita en la pizarra adquiría los conceptos básicos del lenguaje musical.

> "1º.- Los alumnos pronuncian claramente, imitando al profesor, el texto de la melodía que han de aprender, explicándoles con anticipación el significado de las palabras. A continuación el profesor interpreta el primer inciso o miembro de frase,

[674] *Ibídem*, pág. 51.

dos o tres veces, y les dice a los alumnos que los que acaba de cantar él, pueden inmediatamente repetirlo ellos; después hace lo mismo con incisos restantes.

[…] Es más lógico que en la primera etapa de la educación musical las melodías aprendidas por imitación sean aprovechadas para iniciar a los alumnos en la lectura de las notas que contienen, lo cual, con la fonomimia, resulta sumamente práctico y fácil.

2ª.- Cuando la melodía es homogéneamente cantada por los alumnos, de memoria, sin el menor error en la afinación y en el texto, las notas de la misma son transmitidas por la fonomimia (forma a).

3ª.- Los alumnos cantan las notas de la melodía siguiendo las indicaciones de la varita del profesor en la representación gráfica visual de los sonidos en el encerado (forma a).

4ª.- La misma melodía es transmitida mediante la varita indicando las notas de la misma, en la escala vocal, que permanentemente aparece en el pentagrama del encerado (forma a).”[675]

En cuanto a la selección y distribución de las voces dividía a los niños en tres grupos distintos según las características vocales de cada uno. El primero de los grupos sería el más dotado, el segundo lo formarían aquellos que sin tener problemas de entonación sus agudos son más débiles, mientras que el tercero se integraría por los alumnos con mayores problemas de entonación:

“A partir de la 5ª progresión (serie) se acentúa la vigilancia de las voces con objeto de ir distribuyendo paulatinamente a los alumnos en los grupos siguientes: A), B), C). Los alumnos que con el registro superior emiten con mayor espontaneidad y robustez los sonidos agudos de la escala vocal, forman el grupo A), a los cuales el profesor coloca debidamente ordenados a su derecha; los alumnos que con el mismo registro emiten los agudos más débiles, con menos espontaneidad, pero también sin esfuerzo, forman el grupo B) y se sitúan ordenadamente a la izquierda del profesor; los deficientes de voz y de oído, forman el grupo C) y se sitúan en el centro frente al profesor. Este grupo C) es, a su vez, distribuido en dos pequeños grupos, separados por un pequeño pasillo: Al centro-derecha, los que propenden a cantar en la parte central superior del ámbito vocal referido, los cuales se unen en el canto al grupo A) -primeras voces- y en el centro-izquierda los que tienden a emitir solamente los sonidos centrales y graves de la escala, a los que corresponde cantar con el grupo B) -segundas voces-.”[676]

De esta forma, todos los niños participaban independientemente de las posibilidades de su voz. Borguñó, en ningún caso impide formar parte del coro a ningún niño. Aquellos alumnos que son considerados por el profesor “incapaces” debían asistir a las clases para mejorar mediante la audición su gusto artístico:

“De lo manifestado debe deducirse que todos los alumnos incluso los deficientes, deben participar en los ejercicios y cantos ejecutados en la clase, y que la selección definitiva debe ser retardada lo más posible par que el número de alumnos que colabore en el CORO MENOR, a dos partes o voces, sea lo más nutrido posible.

[675] *Ibídem*, pág. 51 y 52.
[676] *Ibídem*, pág. 53.

> Por último, ni siquiera los definitivamente considerados incapacitados para cantar en el CORO deben dejar nunca de asistir a las clases, y solamente se les debe eximir de cantar en el coro cuando las exigencias de un interpretación vocal estilizada o reclamen, que como es natural ocurre con frecuencia, cuando el CORO se halla definitivamente organizado. Pero incluso en este caso, los eximidos de cantar en el coro -generalmente por causas de orden fisiológico-, pueden beneficiar su sensibilidad artística permaneciendo en la clase como auditores."[677]

La metodología es uno de los apartados a los que Borguñó dedicó gran parte de sus explicaciones. Consciente de su importancia, detalla minuciosamente como se ha de realizar cada uno de los ejercicios y el objetivo de ellos.

Desde sus escritos más tempranos, muestra la importancia de la formación y actitud que el profesor ha de poseer. Para Borguñó, tan importante era el papel del educador como el método que utilizaba. Entre sus máximas más empleadas se hallaba la concepción de que un buen profesor podía sacar un alto rendimiento a un método mediocre y ante un buen sistema pedagógico un mal profesor sería incapaz de desarrollarlo.

[677] *Ibídem*, pág.53.

b) Guía Práctica

La Guía Práctica, subtitulada *Del Canto al Solfeo*, está compuesta de siete progresiones de acuerdo al ámbito vocal utilizado en las canciones incluidas. Cada progresión sigue un mismo modelo: se ha de dibujar un pentagrama en la pizarra con las notas que se ha de trabajar en cada una de las progresiones y los sonidos ordenados de forma vertical. Siguen unos ejercicios de entonación y, tras ellos, las canciones compuestas sobre este ámbito.

Para la correcta interpretación de los ejercicios y cantos enumera una serie de apartados que el profesor ha de seguir en cada una de las progresiones. Borguñó repite estas advertencias metodológicas en el Periodo de Perfeccionamiento y las recuerda constantemente en las distintas secciones.

Queremos subrayar que de acuerdo a sus ideas teóricas, el aprendizaje del lenguaje musical comenzaba una vez que los niños sabían de memoria las canciones. El nombre de las notas se iniciaba mediante la fonomimia y tras leer el nombre de los sonidos en la pizarra. Borguñó recomendaba hacer primero una serie de ejercicios de entonación para continuar con los cantos.

En el primer caso recomienda seguir seis pasos. Se parte de ejercicios de respiración para aprender, "imitando al profesor", el nombre de las notas. Una vez aprendidas, se cantan con la fonomimia y la sílaba MU. Tras interiorizar las notas, se interpretan con su nombre escrito en la pizarra y desde el pentagrama:

> "Ejercicios de entonación.
>
> 1) ejercicios de respiración; 2) el profesor canta las notas y los alumnos le imitan; 3) con la fonomimia; 4) asociando la sílaba MU a las notas indicadas con la fonomimia; 5) lectura cantada de las notas en la representación visual de los sonidos en el encerado; 6) ídem en el pentagrama."[678]

Los ejemplos propuestos para cantar deben seguir un proceso similar al seguido para aprender los ejercicios de entonación. El profesor explica el texto y canta por partes la canción ayudado de la fonomimia. Los alumnos imitan al profesor hasta que haya sido memorizada sin problemas de afinación. Posteriormente, se siguen los pasos de los ejercicios de entonación al continuar su aprendizaje con la representación visual del nombre de las notas en la pizarra y en el pentagrama:

> "Interpretación de los cantos.
>
> 1°.- Los alumnos pronuncian claramente, imitando al profesor, el texto de la melodía que han de aprender, explicándoles con antelación el significado de las

[678] *Ibídem*, pág. 55.

palabras. A continuación el profesor interpreta el primer inciso o miembro de la frase, dos o tres veces, y les dice a los alumnos que lo que acaba de cantar él, pueden inmediatamente repetirlo ellos; después hace lo mismo con los incisos restantes. Si, por ejemplo, los incisos son cuatro, enlaza primeramente los dos primeros, seguidamente los dos últimos y, finalmente, enlaza los cuatro sin interrupción.

Es lógico que en la primera etapa de la educación musical las melodías aprendidas por imitación sean aprovechadas para iniciar a los alumnos en la lectura de las notas que contienen, lo cual, con la fonomimia, resulta sumamente práctico y fácil. Se trata de un procedimiento elemental denominado "del canto al solfeo" en el cual se inicia un proceso de familiarización con las notas, opuesto e inverso, al que poco más adelante, lo antes posible, debe adoptar el profesor anticipando la transmisión de las notas correspondientes a las melodías que han de aprender los alumnos antes de asociar a ellas el texto.

2.- Cuando la melodía es homogéneamente cantada por los alumnos, de memoria, sin el menor error en la afinación y en el texto, las notas de la misma son transmitidas por la fonomimia (forma a).

3.- Los alumnos cantan las notas de la melodía siguiendo las indicaciones de la varita del profesor en la representación gráfica visual de los sonidos en el encerado (forma a).

4.- La misma melodía es transmitida mediante la varita indicando las notas de la misma, en la escala vocal, que permanentemente aparece en el pentagrama del encerado.

Como el tiempo de clase generalmente escasea, y difícilmente puede el profesor realizar sus afanes de superación, recomendamos con el mayor interés la lectura de la llamada anterior."[679]

[679] *Ibídem*, pág. 52.

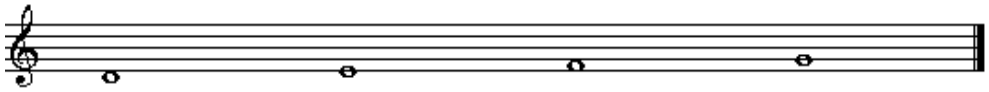
1. Primera Progresión[680]

El ámbito vocal de esta primera progresión abarca desde el re3 al sol3. En la pizarra se escribe el nombre de las notas a trabajar y un pequeño pentagrama donde el niño señala cada uno de los sonidos. El modo en que se ubican las notas y la distancia que las separa inicia al alumno al conocimiento de los tonos y semitonos. Aunque estos conceptos son complejos, se procura que el niño perciba de forma intuitiva la diferencia existente entre dos sonidos.

5 sol

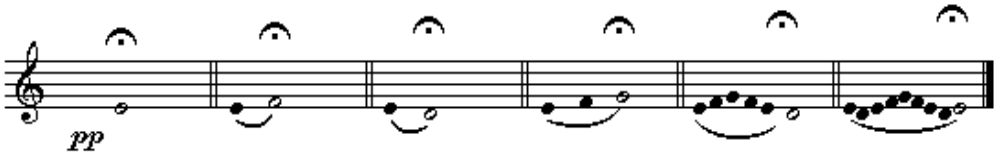
4 fa
3 mi

2 re



Borguñó indica que se ha de partir de la imitación de las notas que canta el profesor hasta llegar a identificar, de forma individual, cada uno de los sonidos en el pentagrama.

Los primeros ejercicios trabajan las notas re, mi, fa y sol mediante su entonación ascendente y descendente por grados conjuntos. Primero con la nota mi, después con dos notas partiendo del mi, alargando la nota que aparece en blanco, y así sucesivamente



a)	MI	MI FA	MI RE	MI FA SOL etc.
b)	MU	MU MU	MU MU	MU MU MU etc.

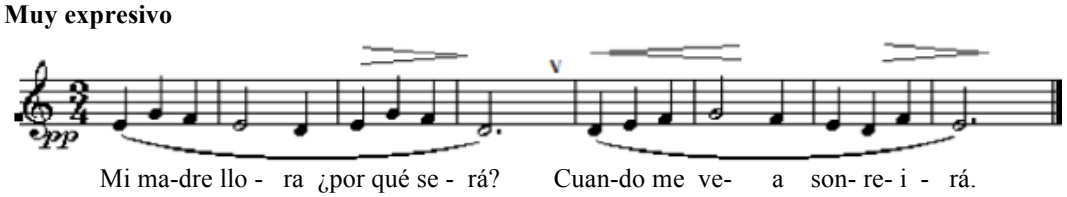
En cuanto a los cantos, se incluyen tres canciones compuestas por Borguñó de carácter y estructura simple: *Mi madre llora*, *Un perrito que huyó* y *Procura bueno ser.*

Si analizamos las canciones observamos que la tonalidad empleada es la de Do Mayor. Las tres canciones finalizan con la nota mi, tercera de la tonalidad pero sobre el acorde de tónica. Las melodías progresan, de forma general, a través de grados conjuntos. Los saltos de tercera son en todas las canciones siempre menores. Únicamente en *Un perrito que huyó* aparece un intervalo de cuarta justa sobre un acorde de dominante. Las

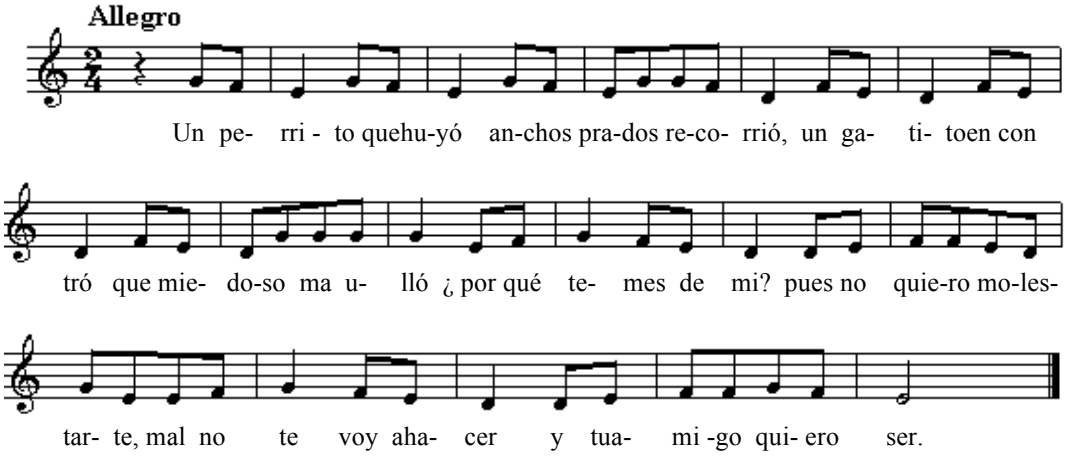
[680] Debido al número de ejercicios que se van a incluir en este capítulo y con el objeto de facilitar su lectura, hemos estimado oportuno, dada la gran cantidad de notas a pie de página que se generarían, obviar la referencia en los ejemplos prácticos.

figuras empleadas abarcan desde la blanca con puntillo, blancas y negras en *Mi madre llora* y *Procura bueno ser* hasta las negras y corcheas de *Un perrito que huyó.* Rítmicamente son sencillas y fáciles de recordar. Las letras son simples, de temática infantil y con ciertos mensajes morales. Divididas en periodos y subperiodos cada dos y cuatro compases poseen todas ellas rima consonante.

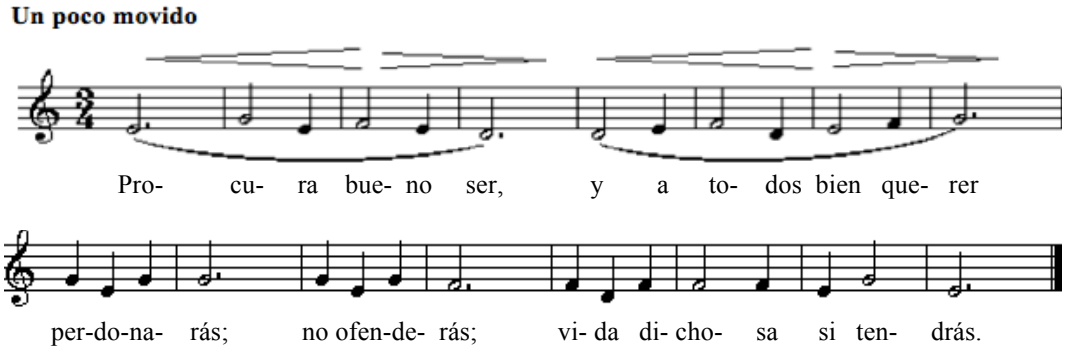
Mi madre llora



Un perrito que huyó



Procura bueno ser



2. Segunda Progresión

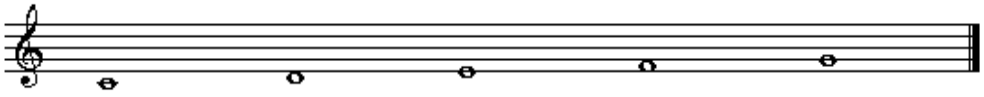
La segunda progresión añade la nota do3 al ámbito vocal utilizado en los ejercicios y canciones de la progresión precedente.

5. sol

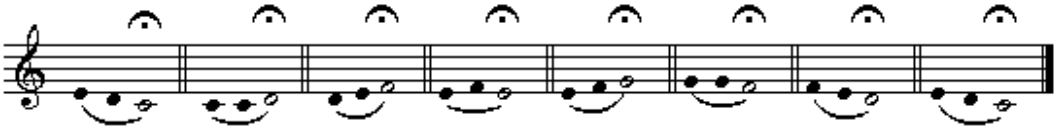
4. fa
3. mi

2. re

1. do



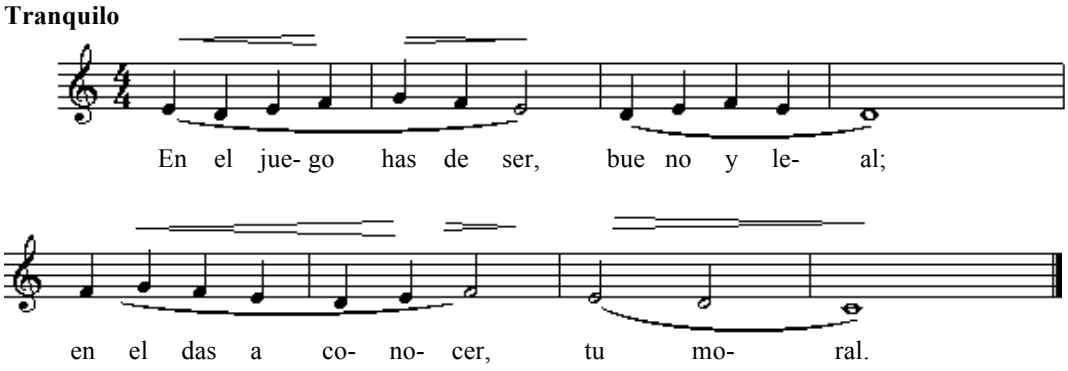
Los ejercicios de entonación se basan sobre tres notas relacionadas entre sí por grados conjuntos con intervalos entre la primera y tercera nota de tercera mayor, tercera menor y segunda mayor.



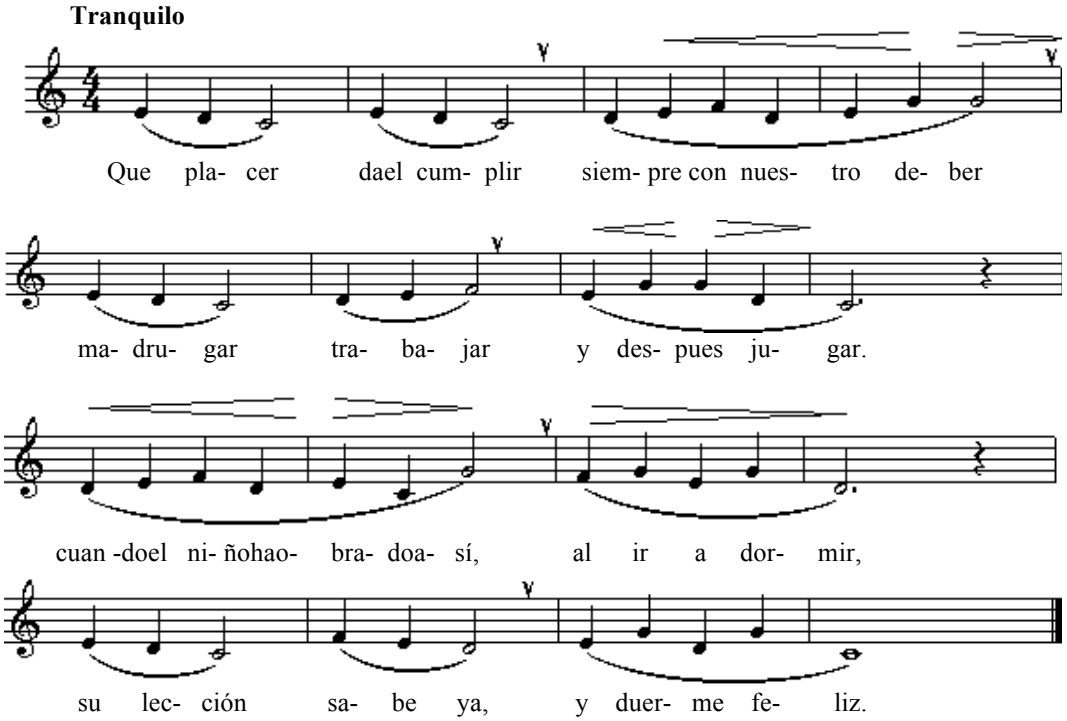
a) MI RE DO DO DO RE etc.
b) MU MU MU etc.

Para esta progresión Borguñó escribe seis canciones con características parecidas a la de la progresión anterior. En esta ocasión aparecen intervalos de quinta justa descendentes en cadencias finales, desde la nota sol3 a do3, o ascendentes en cadencias intermedias con las mismas notas. Los intervalos de cuarta justa son en todos los casos ascendentes, desde re3 a sol3, y se trabajan de manera especial en la última canción de la progresión, *Hoy es gran fiesta*, donde a través de ellos se realiza la onomatopeya de la campana. Las figuras utilizadas son las mismas que en la primera progresión salvo la aparición de la redonda. En la canción *En el juego has de ser* aparece la figura de cuatro tiempos como conclusión de la primera frase, mientras que esta misma figura, en *Qué placer da el cumplir* y *Hoy es gran fiesta* se presentan como nota final. En cuanto a los matices trabaja en *Vamos a acampar* y *Hoy es gran fiesta* el staccato, subrayado y el picado, manteniendo el uso de las ligaduras de expresión y reguladores.

En el juego has de ser



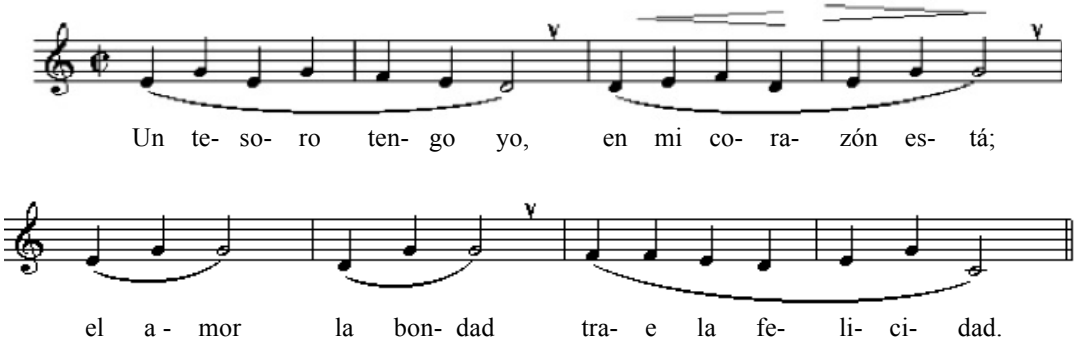
Qué placer da el cumplir



Universidad de Salamanca

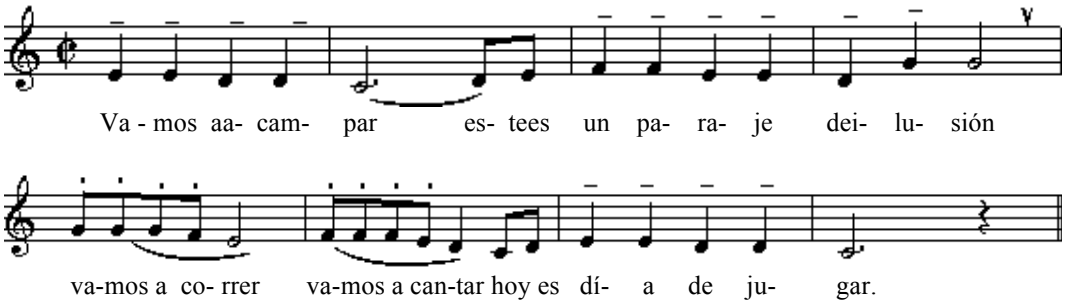
Un tesoro tengo yo

Movido



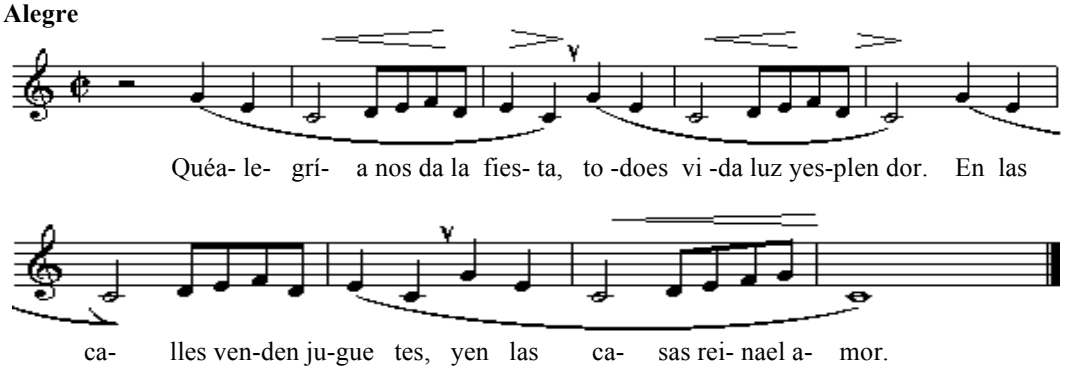
Vamos a acampar

Muy alegre

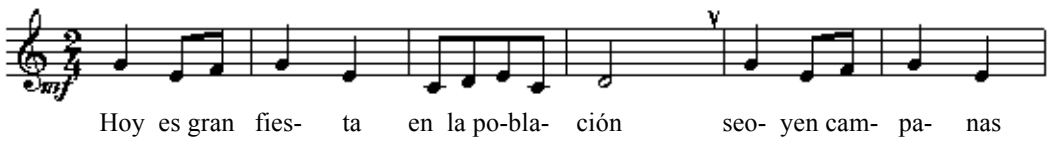


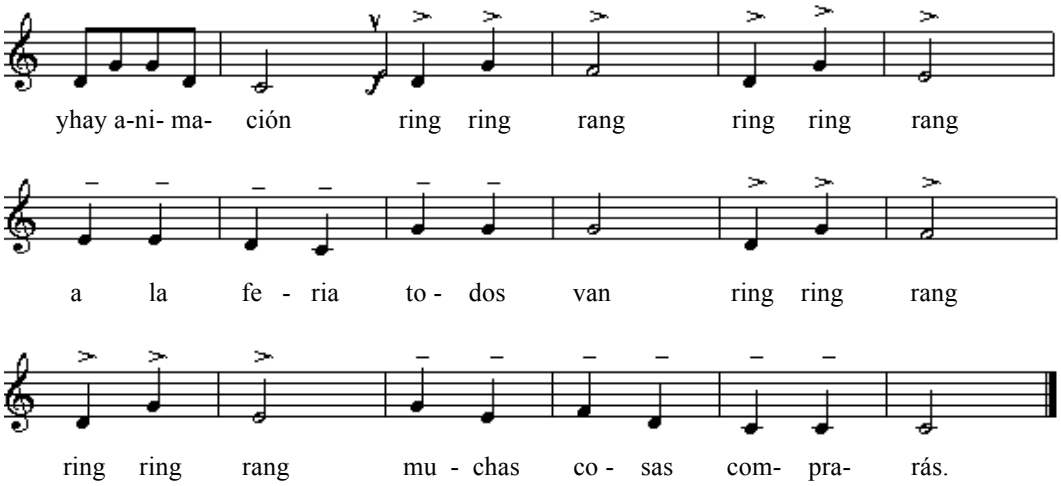
¡Que alegría nos da la fiesta!

Alegre



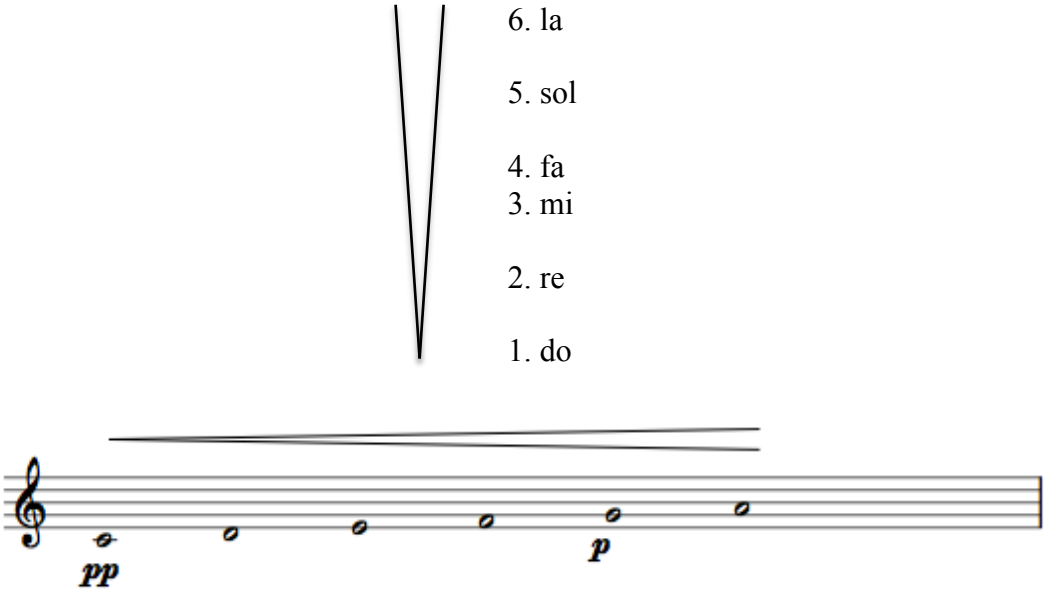
Hoy es gran fiesta



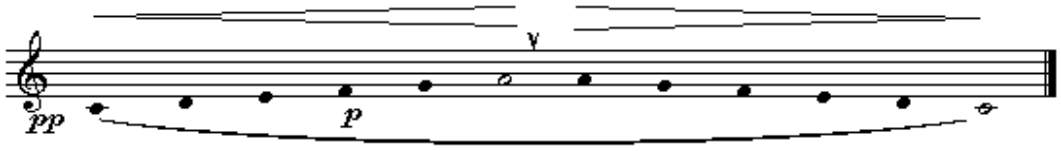


3. Tercera Progresión

En esta tercera progresión se observa un mayor salto en cuanto a grado de dificultad se refiere. Los matices dinámicos en el ámbito vocal sugieren un mayor cuidado y perfeccionamiento.

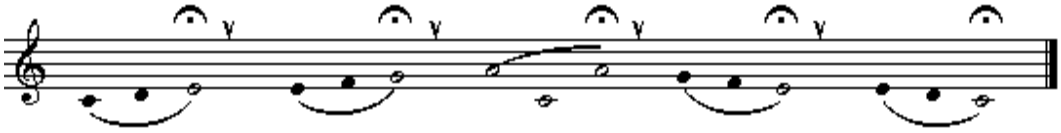


Los ejercicios de entonación se dividen en dos apartados. En el primero de ellos se ha de entonar el ámbito utilizado en esta progresión con especial atención a los matices.



Forma a)
b)

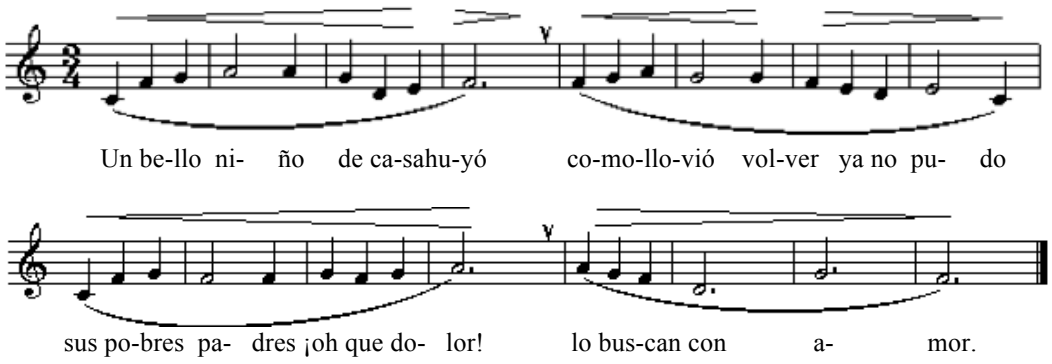
En el segundo de los ejercicios se repite la estructura y varios ejemplos de la progresión anterior. La excepción viene dada por el tercero de ellos al contener un intervalo de sexta mayor descendente y ascendente.



Los principales cambios observados en esta progresión son los relativos a la mayor complejidad de entonación de las canciones. Los grados conjuntos ya no son, principalmente, el hilo conductor de las canciones. Los intervalos de tercera no se mantienen únicamente menores como en *Un pollito tengo yo* donde este tipo de distancia constituye el eje central de la canción. La mayor innovación la constituyen los intervalos de sexta que aparecen en *Día feliz* y *Con fe y tesón* donde se desarrolla de forma amplia, sobre todo en la primera de ellas, el ámbito de esta progresión. En este sentido, a pesar de la intención de Borguñó de establecer el orden de las canciones atendiendo a su dificultad, *Día feliz* puede resultar más compleja que alguna de las canciones que aparecen en progresiones posteriores.

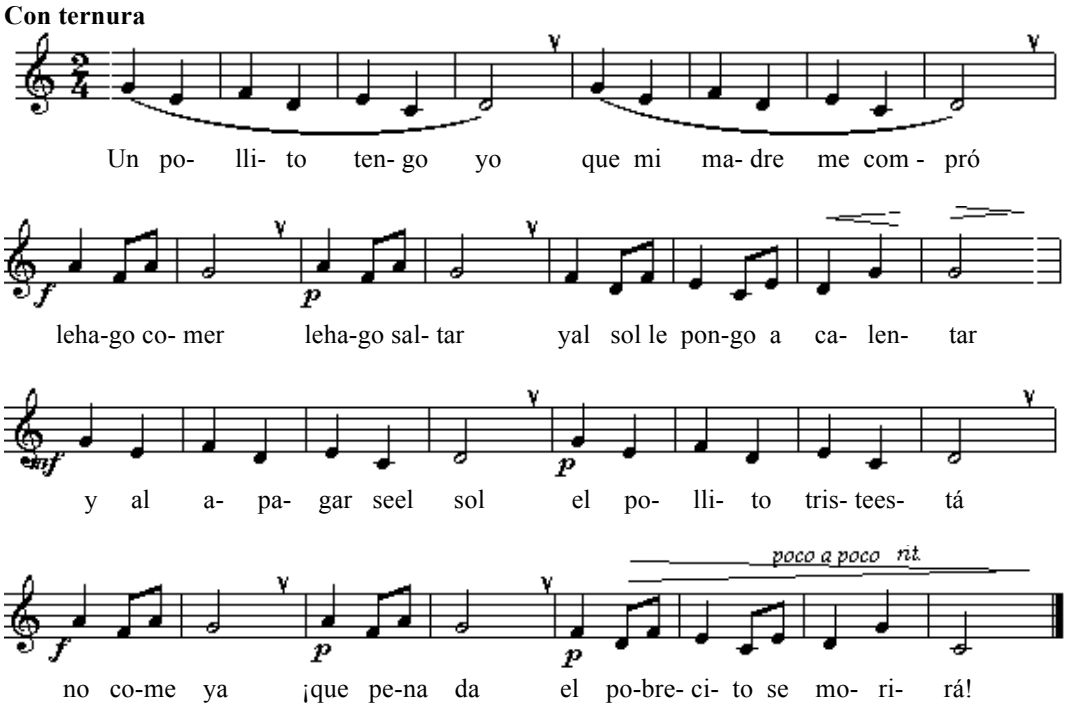
Un bello niño

Con sentimiento

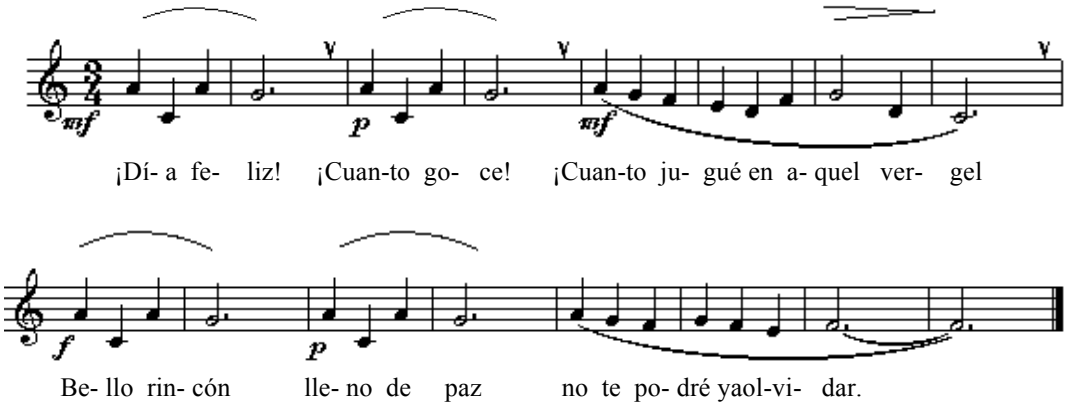


Universidad de Salamanca

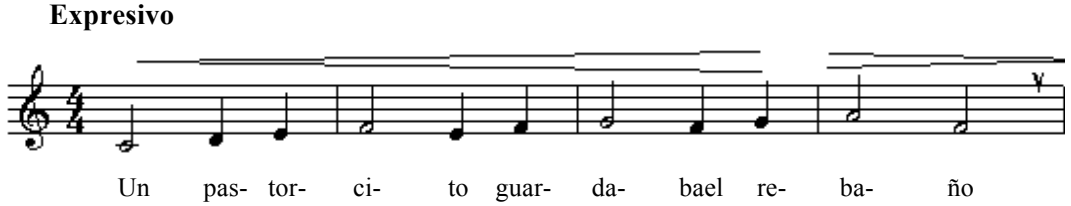
Un pollito tengo yo



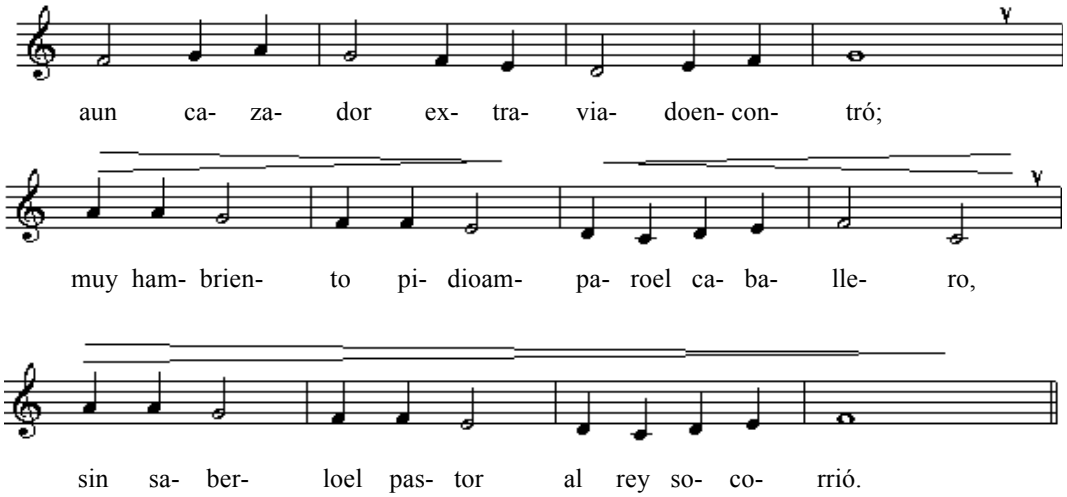
Día feliz



Un pastorcito guardaba el rebaño

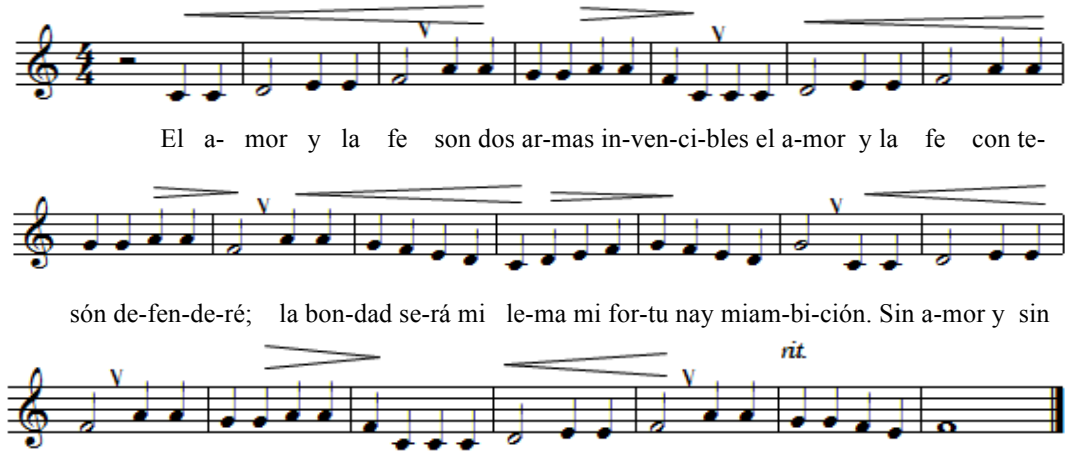


Universidad de Salamanca



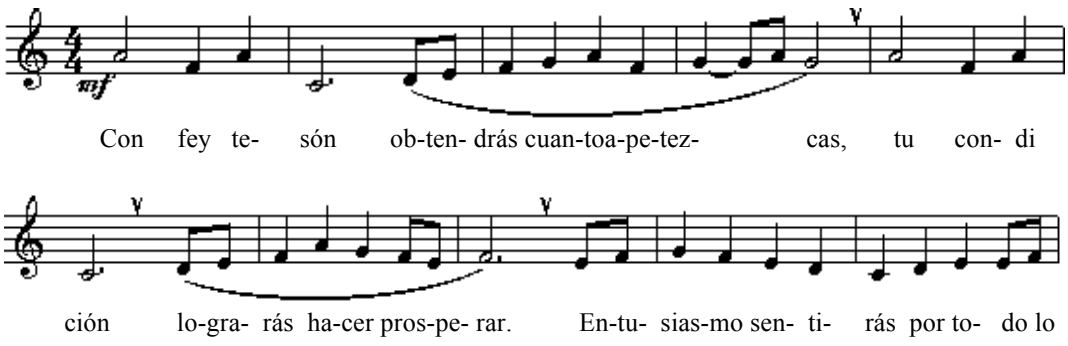
El amor y la fe

Decidido

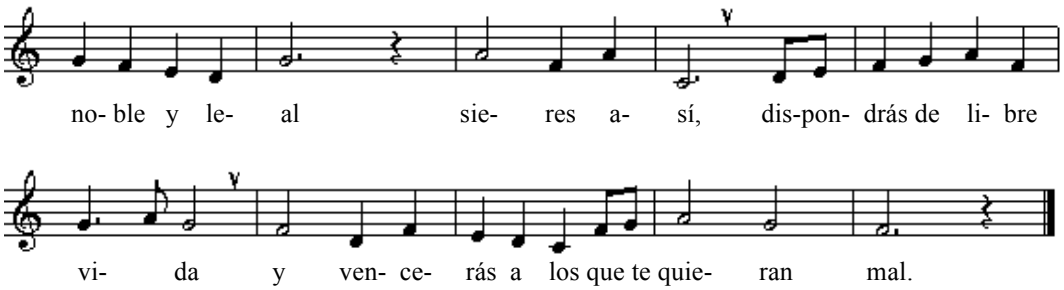


Con fe y tesón

Animado y vigoroso

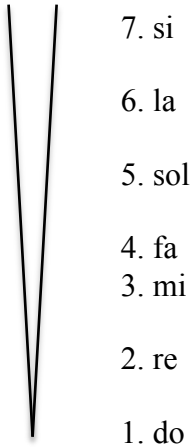


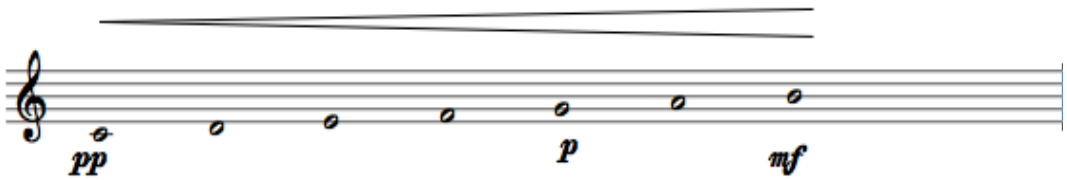
Universidad de Salamanca



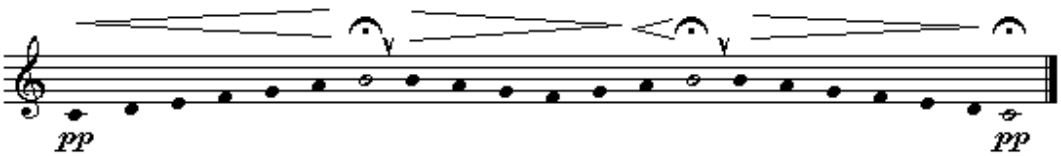
4. Cuarta Progresión

En la cuarta progresión el registro de notas abarca desde la nota do3 hasta si3.





A diferencia del ejemplo previo, en esta ocasión únicamente se ejecuta un solo ejercicio de entonación para preparar las canciones. Por grados conjuntos se canta desde la nota do3 hasta la última del ámbito de la progresión, si3. Seguidamente se desciende hasta el fa3, para de nuevo ascender hasta el si3 y bajar, siempre por grados conjuntos, hasta el do3.



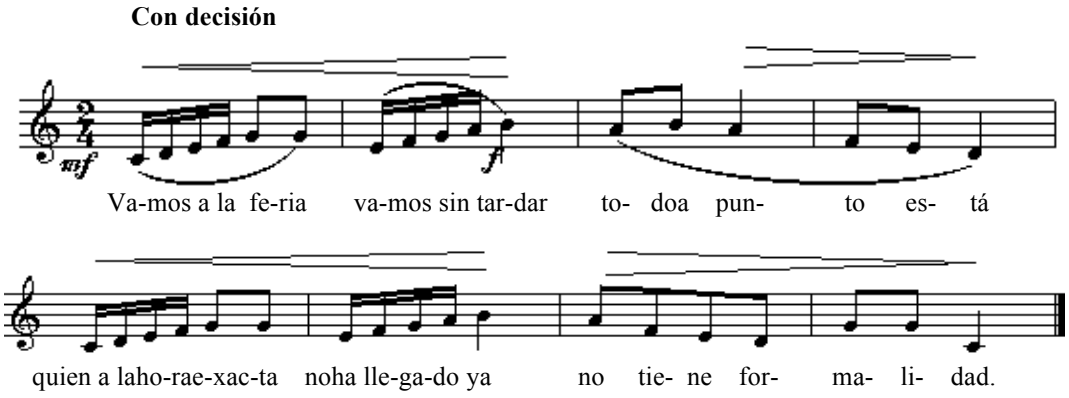
Forma a)
b)

Una de las mayores novedades que se introducen en la cuarta progresión es la utilización de las semicorcheas en *Vamos a la feria.* La forma en que los alumnos se inician en el conocimiento de esta figura se lleva a cabo mediante grupos de cuatro semicorcheas ordenadas por grados conjuntos. Borguñó se sirve de ellas en el primer subperiodo, de los cuatro que tiene la canción, para repetir de forma idéntica notas y figura en la tercera subfrase. En la última de las canciones de esta progresión, *Será el vivir,* se halla un compendio de todo lo estudiado hasta el momento salvo el uso de semicorcheas.

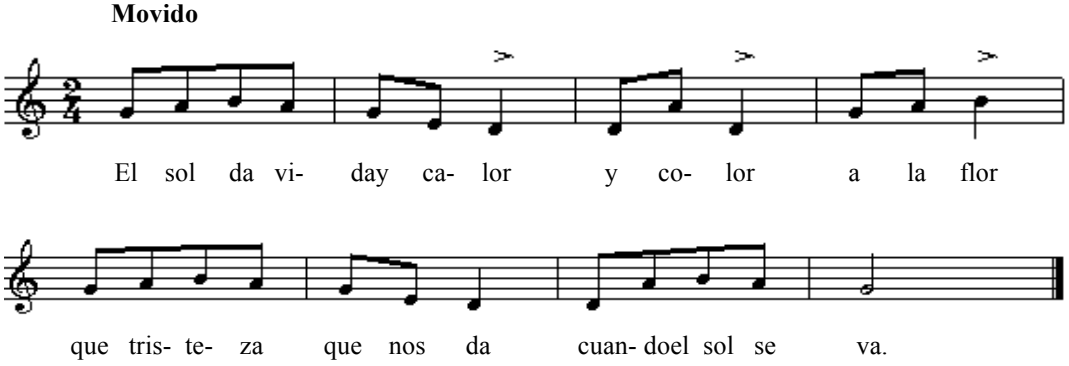
Aquí se despliegan la totalidad de intervalos justos, mayores y menores, que abarcan desde los de segunda hasta los de séptima.

Otro de los aspectos remarcados por Borguñó es el uso de diferentes matices. En casi todas sus obras aparecen ligaduras de expresión, matices de intensidad sobre frases o notas concretas y reguladores de intensidad. Uno de los símbolos más usados es el que indica el momento concreto en que el alumno ha de tomar aire y respirar. Esta señal coincide con periodos o subperiodos de una frase quedando reforzada con la utilización de ligaduras de expresión. De todos estos pequeños detalles señalados por Borguñó, incluso en canciones de apenas ocho compases, deducimos el interés y preocupación del maestro catalán por una interpretación de las obras altamente matizada y sentida de acuerdo al carácter de la obra.

Vamos a la feria

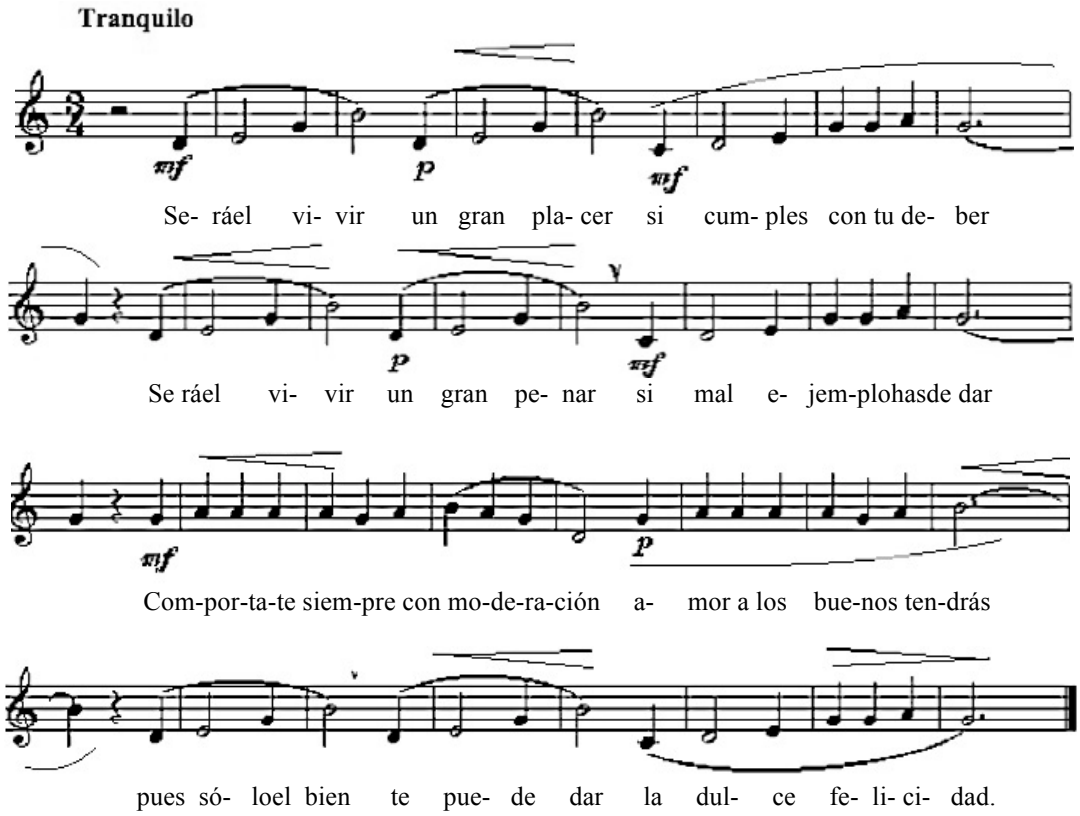


El sol da vida y calor

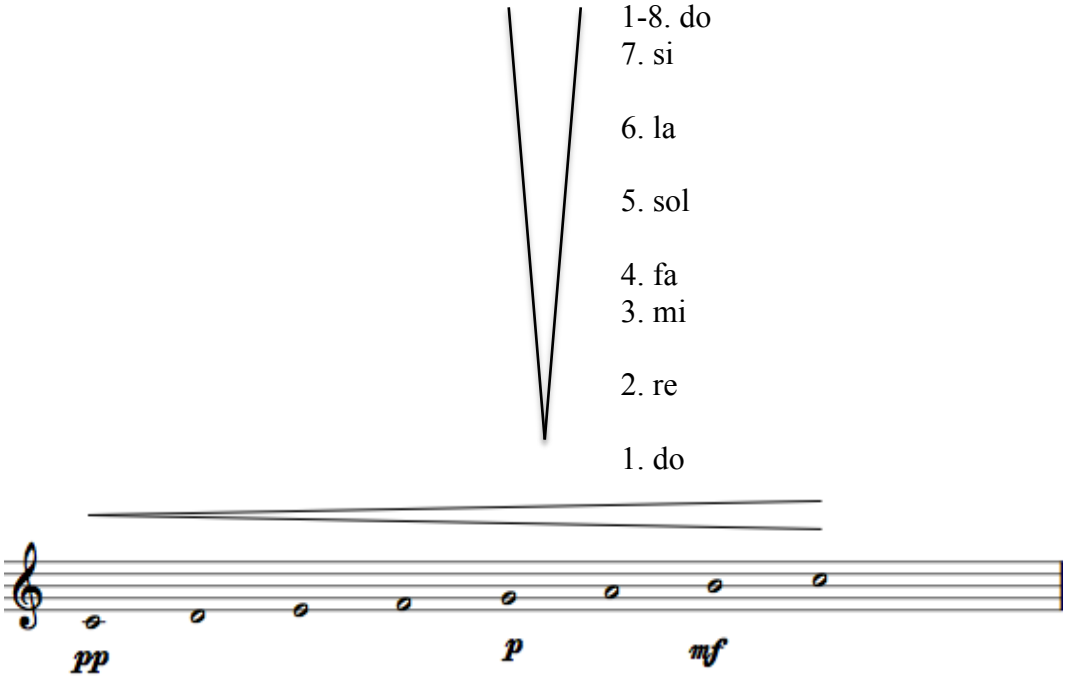


Universidad de Salamanca

Será el vivir

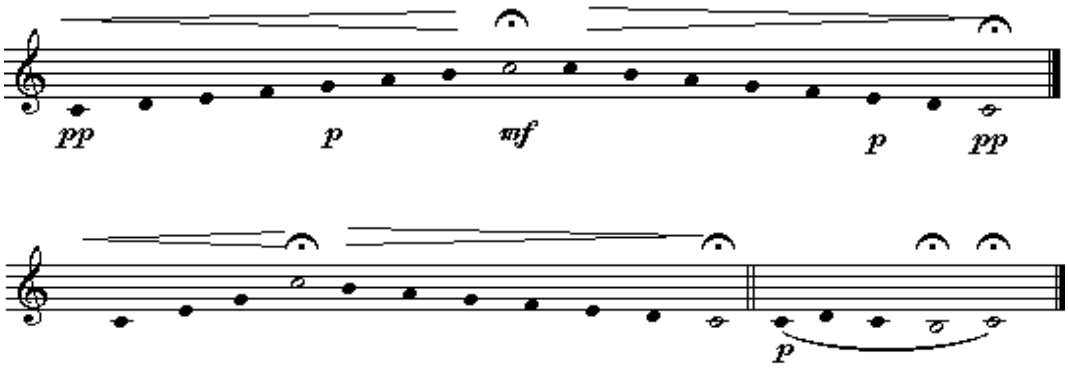


5. Quinta Progresión



En esta quinta progresión se completa la totalidad de la escala musical en cuanto al ámbito utilizado por las canciones. Al igual que en la progresión anterior aparecen las mismas indicaciones de intensidad.

En los ejercicios de entonación aparece ya la escala completa. En el primero de los ejercicios se ha de entonar la escala de forma ascendente y descendente, mientras que en el segundo se canta el arpegio de Do Mayor para descender hasta la tónica por grados conjuntos. En la parte final, se realiza un ejercicio de entonación sobre la nota superior e inferior de do3.



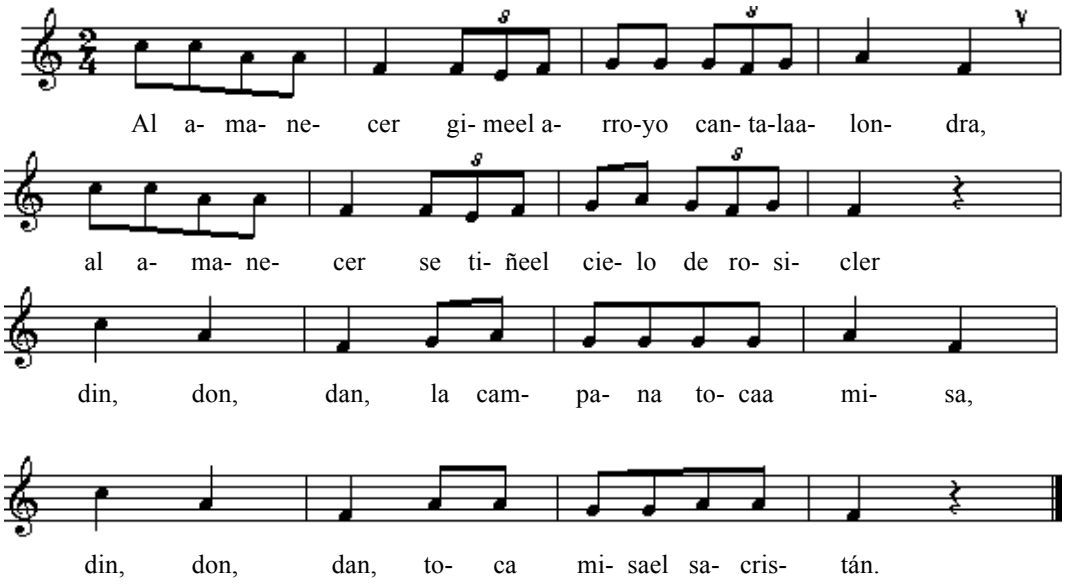
Forma a)
b)

Borguñó incorpora a las canciones de esta progresión conceptos relacionados con los aspectos rítmicos. En la primera canción, *Popular*, coloca los tresillos de corcheas de la misma forma que inicia los grupos de semicorcheas en *Vamos a la feria*. Introduce dos grupos de tresillos cuyas notas se disponen por grados conjuntos en el primer subperiodo que se repite de forma idéntica en el segundo.

El concepto de anacrusa se presenta en *Niño que sabes cantar* y *A los campos de mi tierra*. El hecho de aparecer en dos canciones seguidas nos hace pensar en la posibilidad de que Borguñó las dispusiera de esta forma para consolidar esta práctica. Posteriormente, en la sexta y séptima progresión será un recurso utilizado en cinco de las ocho canciones.

La negra con puntillo aparece por primera vez en *Niño que sabes cantar* y en *No se va la paloma no* resolviendo en los tres casos sobre la nota inferior. De igual forma, en esta última canción utiliza la nota si2 para finalizar e iniciar la primera y segunda semifrase del primer periodo respectivamente. Para facilitar la entonación de esta nota utiliza la triada del acorde de forma descendente.

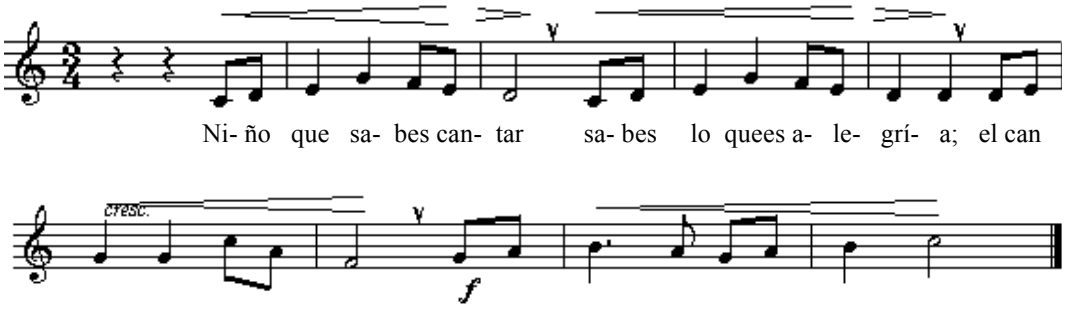
Popular



Al atardecer todas las aves vuelan al nido,
Al atardecer las ovejitas suelen volver,
Din, don, dan, a oraciones la campana,
Din, don, dan, a oraciones toca ya.

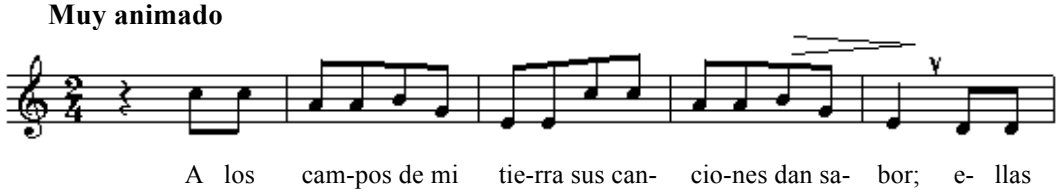
Niño que sabes cantar

Con íntima alegría

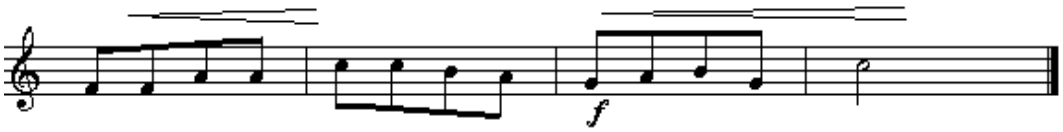


A los campos de mi tierra.

Muy animado

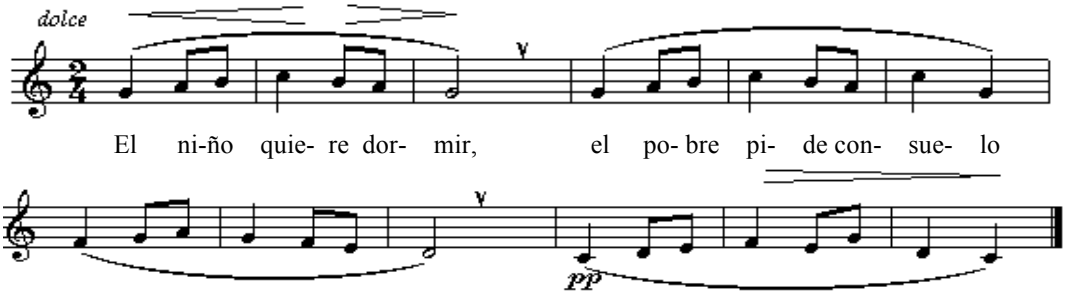


Universidad de Salamanca



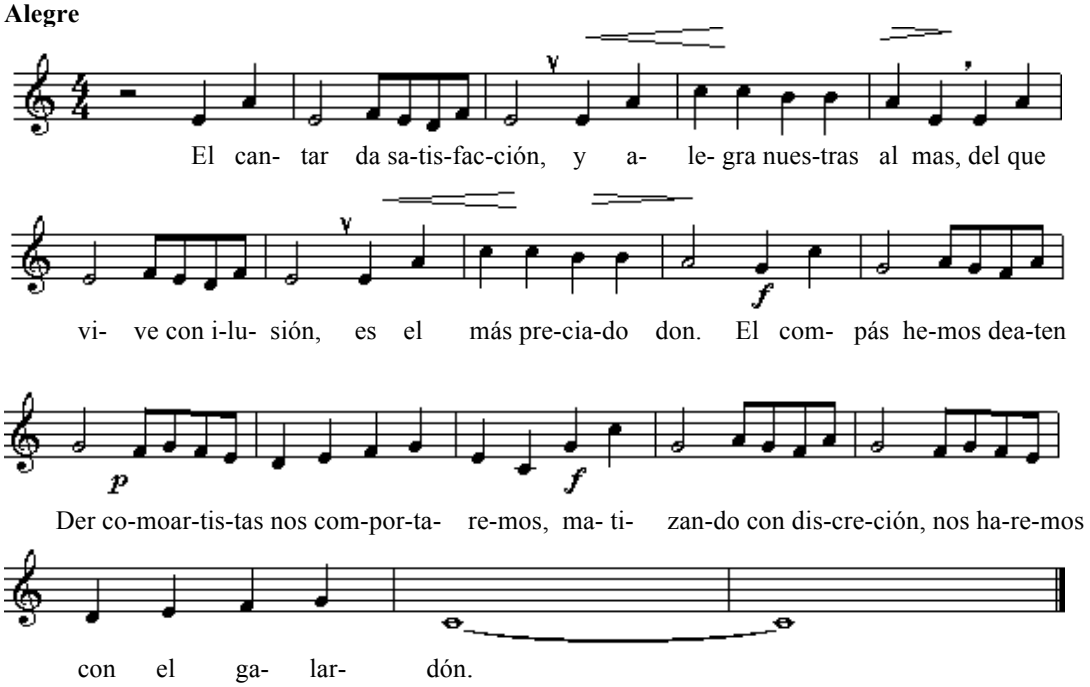
El niño quiere dormir

Con ternura



El cantar da satisfacción

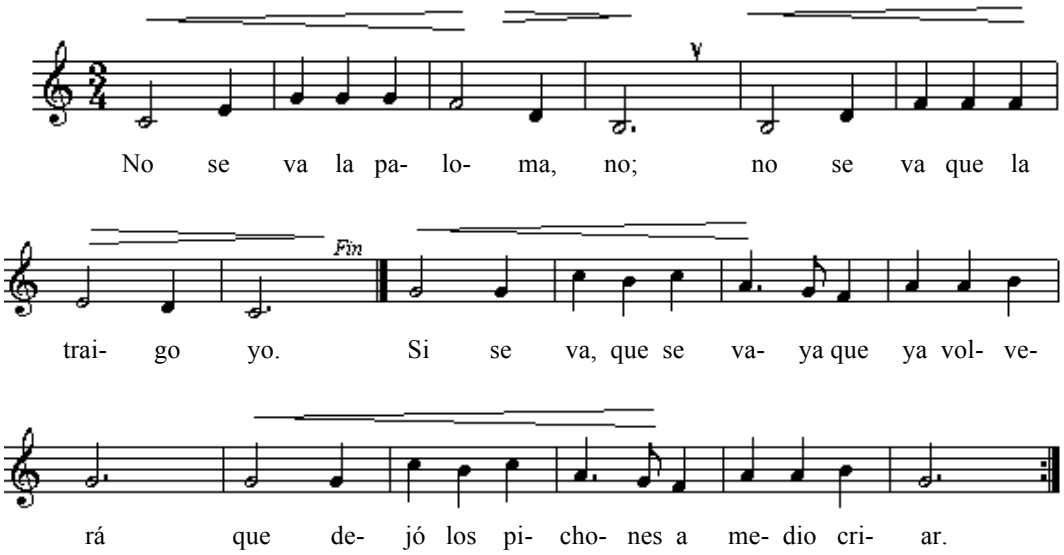
Alegre



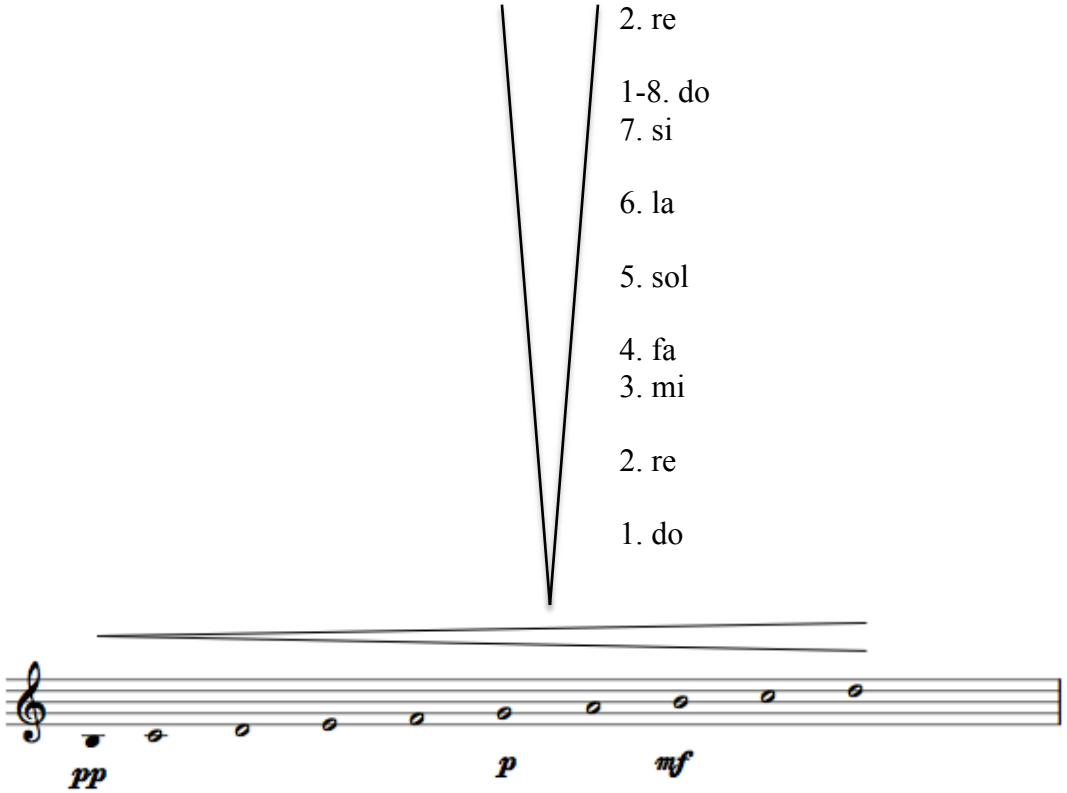
Universidad de Salamanca

No se va la paloma no

Popular



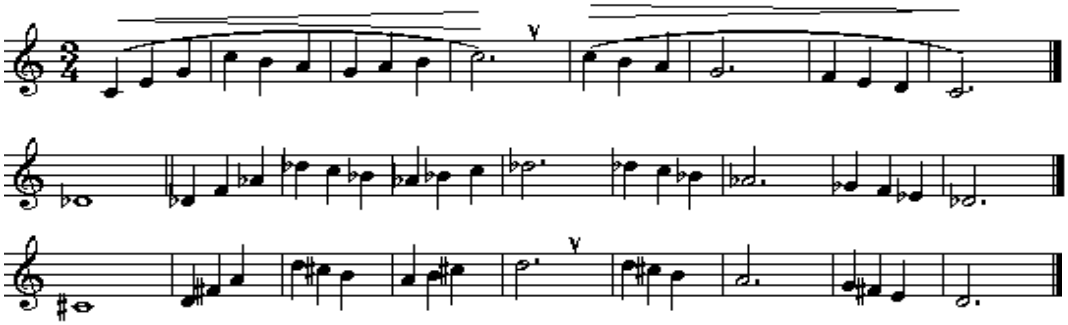
6. Sexta Progresión



El ámbito vocal de esta progresión llega hasta la nota re4, por lo que sobrepasa en una nota a la escala de do3 trabajada hasta el momento.

Uno de los aspectos en que hemos de incidir es el referente a los trabajos de entonación. Hasta este momento, ni en las canciones ni en los ejercicios de entonación, aparecen alteraciones accidentales. En esta ocasión, adquieren mayor dificultad al incluir sostenidos y bemoles. Borguñó justifica su introducción al practicar los ejercicios de entonación mediante sucesiones progresivas por semitonos:

> "A partir del do4 la ascensión metódica progresiva de los sonidos vocales es paulatinamente practicada por semitonos, desplazando transitoriamente la tonalidad de do mayor a los tonos inmediatos superiores: re bemol, re, mi bemol, mi etc. En el orden y forma en que los ejercicios siguientes se expone"[681]

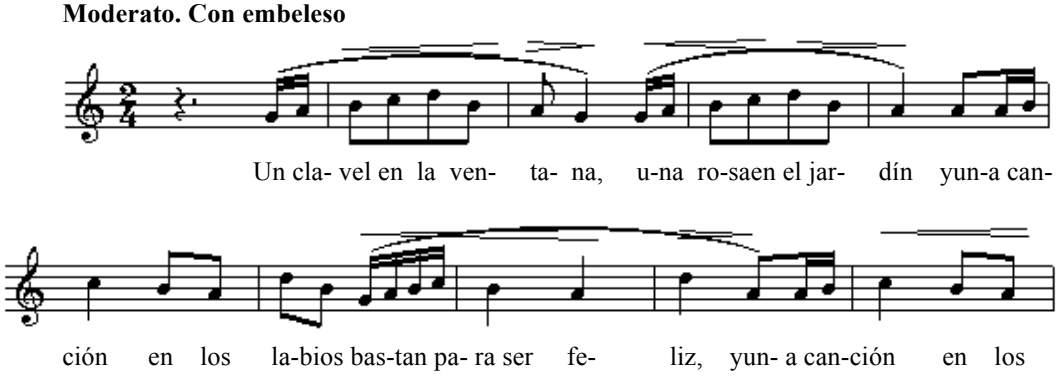


Forma a)
b)

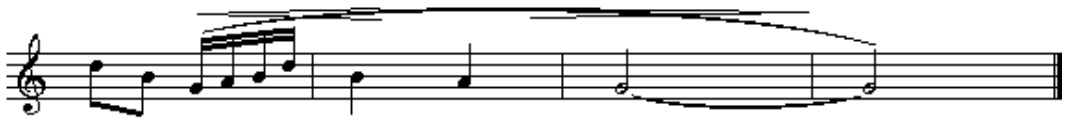
Las canciones que comprenden la sexta progresión, al igual que las de la séptima, constituyen un repaso de todos los aspectos que se han trabajado en la entonación. No aparece ningún término nuevo, el estilo rítmico de las canciones no varía con respecto a las anteriores y únicamente podemos reseñar la utilización de grupos de semicorcheas en *Un clavel en la ventana*.

Un clavel en la ventana

Moderato. Con embeleso

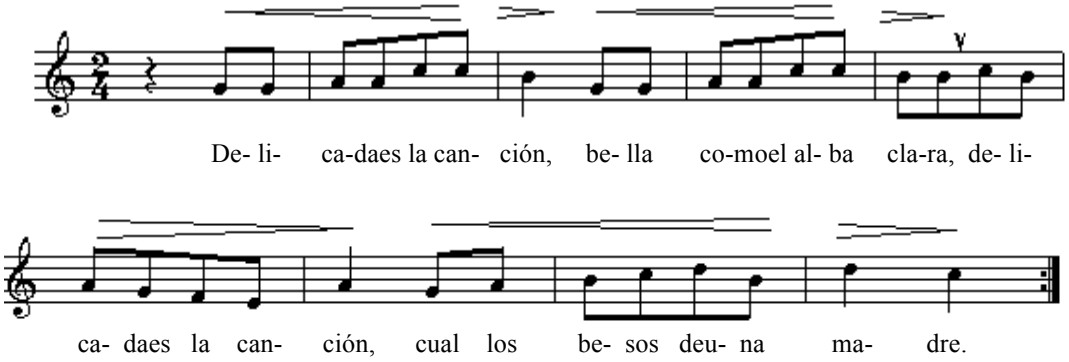


[681] *Ibídem*, pág. 66.



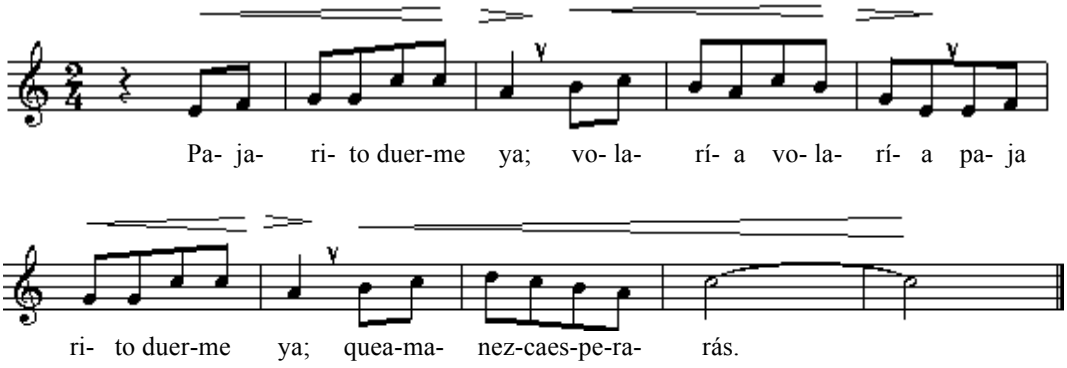
Delicada es la canción

Con embeleso. Moderato



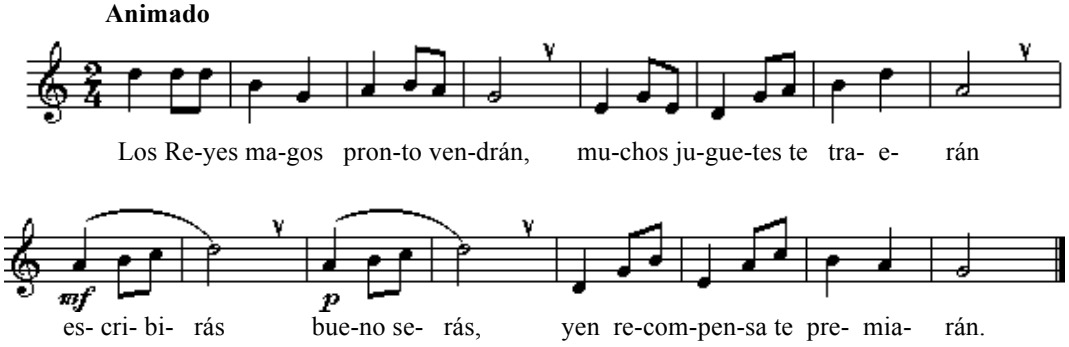
El pajarito

Festivo



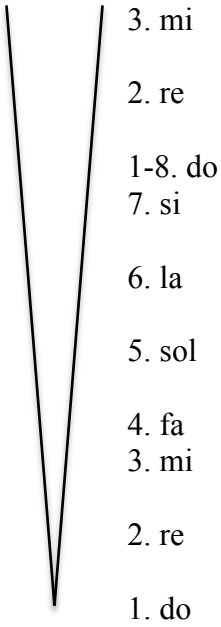
Los Reyes Magos

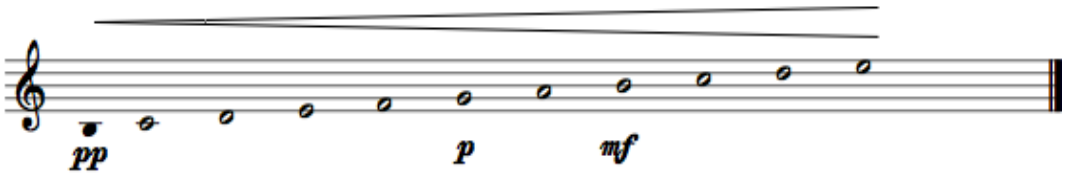
Animado



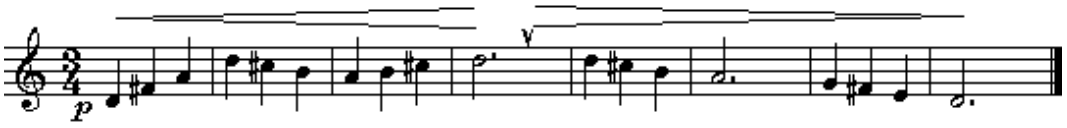
7. Séptima Progresión

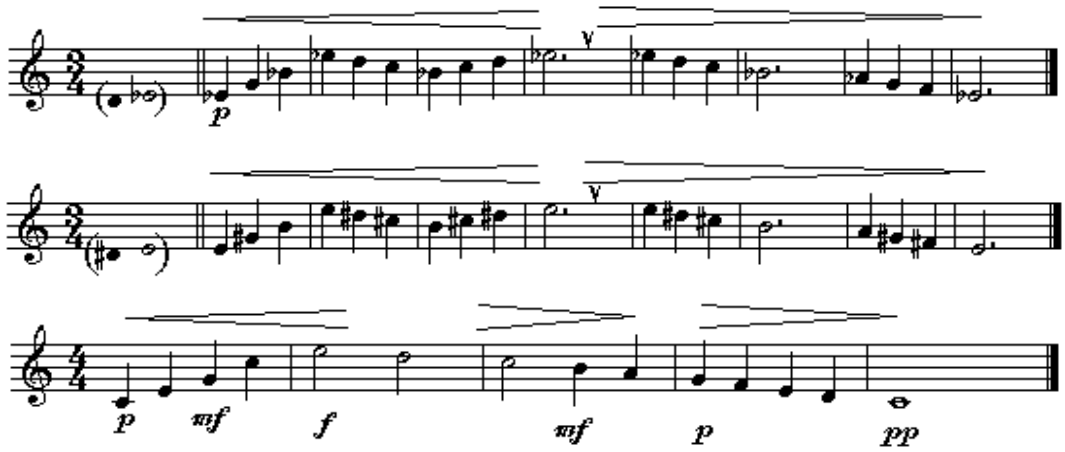
En esta última progresión se llega al límite del registro utilizado en el llamado Periodo de Iniciación. La última nota que se trabaja en este periodo básico es el mi4.





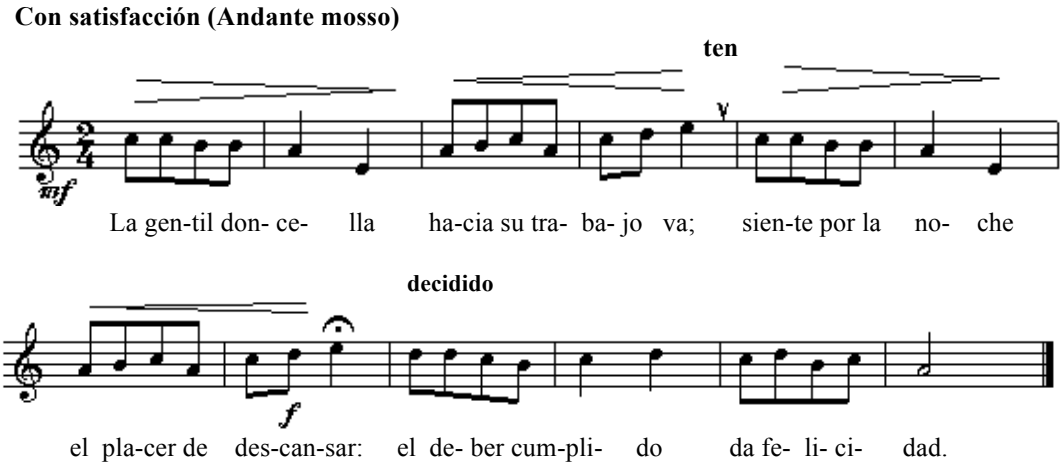
Los ejercicios de entonación de esta progresión se pueden dividir en dos clases. En la primera de ella se practican ejercicios vocales con las notas de los arpegios y las escalas de las tonalidades de Re Mayor, Si ♭ Mayor y Mi Mayor. El segundo tipo de ejercicios ejercita la adquisición del mi4 mediante escalas que parten del do3 hasta llegar a la nota más aguda del ámbito de esta progresión por grados conjuntos y a través del canto de las notas del arpegio de forma ascendente. Una vez entonado el mi4 se desciende por grados conjuntos.



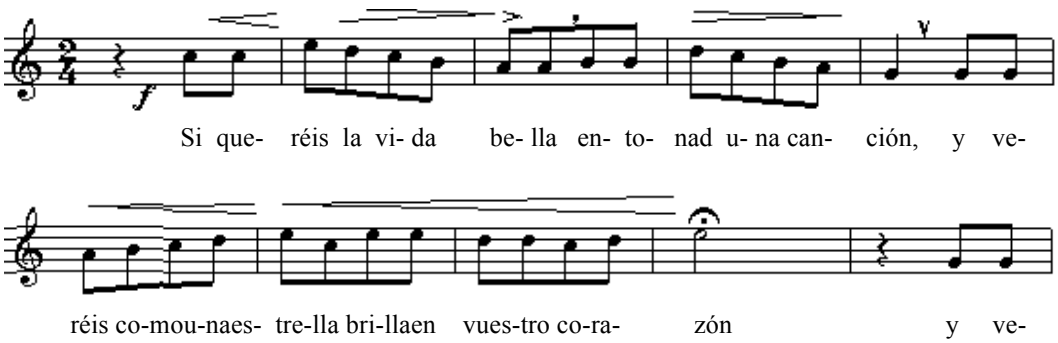


Como hemos indicado en la anterior progresión, las canciones son muy sencillas en su aspecto rítmico, cuentan con una estructura simple y los valores no exceden de las corcheas al ser el objetivo el procurar la correcta entonación del mi4.

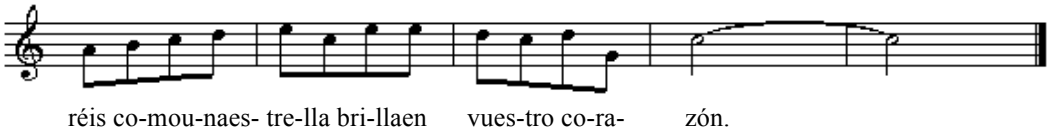
La gentil doncella



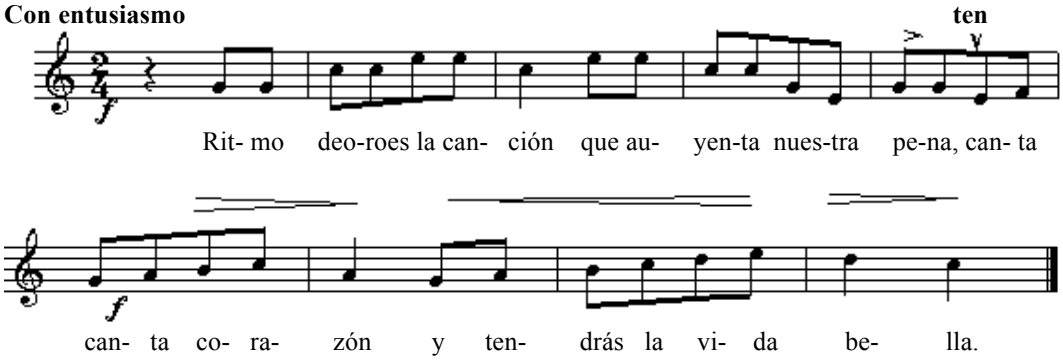
Si quieres la vida bella



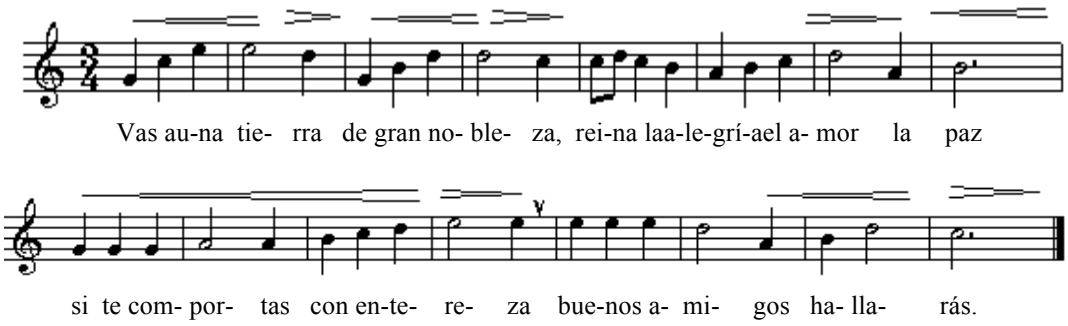
Universidad de Salamanca



Ritmo de oro es la canción



Vas a una tierra



Las treinta y dos canciones que Borguñó incluye en *Preparación Metódica de la Voz* forman un cancionero escolar muy adecuado para la iniciación musical del niño. Los cantos no son excesivamente largos ni complejos para facilitar su memorización. Todos ellos son escritos en la tonalidad de Do Mayor por lo que no entrañan dificultad para poder ser cantados por todos los niños.

La gran cantidad de ejercicios de entonación favorecen su aprendizaje así como su correcta interpretación. Tal vez, los utilizados en las dos últimas progresiones se excedan del nivel al incluir notas alteradas. Consideramos que este tipo de ejercicio debía ser incluido en el Periodo de Perfeccionamiento al no mostrar una clara relación con los contenidos del Periodo de Iniciación.

Los conceptos musicales utilizados desde el punto de vista melódico y rítmico son sumamente básicos y muy asimilables para niños con edades comprendidas entre los seis y los doce años. La utilización de la fonomimia y la representación de las notas en elencerado facilitaba la ejecución de las obras así como la comprensión de las notas

musicales en los primeros cursos. Si analizamos los contenidos que en la actualidad se imparten en las escuelas primarias podemos observar que no se encuentran muy alejados de los que Borguñó impartía en la sección vocal de su Método.

4.1.2 *Segunda Sección: Iniciación al ritmo*

La *Segunda Sección* del Periodo de Iniciación está dedicada por entero al aprendizaje de otro de los elementos estructurales de la música: el ritmo.

Se halla subdivida en cuatro etapas que adquieren de forma sucesiva mayor complejidad tanto en su parte teórica como práctica.

Como el mismo Borguñó explica, cada una de las etapas se corresponde con una de las progresiones de la *Primera Sección* (*Preparación Metódica de la Voz*):

> "1ª Ejercicios preliminares de percepción rítmica
> (Preparación a la rítmica percutiva)
> 2ª Rítmica percutiva
> 3ª Cultura simultánea de la voz y del ritmo
> (Iniciación a la rítmica vocal)
> 4ª Rítmica vocal
>
> La 3ª y 4ª etapas deben ser iniciadas y practicadas alternativamente desde el momento que los alumnos canten sin dificultad en el ámbito de la octava do3-do4.
>
> La 4ª etapa iniciada por lo regular en el Período Primero es recomendable que sea prolongada al Período Segundo, de forma que todas las dificultades de distribución de valores que se vayan presentando en el solfeo, ya antes hayan sido resueltas holgadamente en la Rítmica vocal."[682]

4.1.2 *Segunda Sección: Iniciación al ritmo*	
a) Ejercicios preliminares de percepción rítmica (preparación a la rítmica percutiva)	
b) Rítmica percutiva: Seis Progresiones	
c) Cultura simultánea de la voz y del ritmo (Iniciación a la rítmica vocal)	Iniciada una vez que los alumnos canten la octava completa
d) Rítmica vocal: Doce progresiones	Iniciada una vez que los alumnos canten la octava completa y prolongada con el Segundo Periodo de Perfeccionamiento

[682] *Ibídem*, pág. 73.

a) Primera Etapa: Ejercicios preliminares de percepción rítmica

Estos ejercicios iniciales suponen una preparación de la llamada "rítmica percutida". Los alumnos únicamente imitan con la mano los movimientos del profesor.

Borguñó expone seis recomendaciones que los profesores deben de seguir en la ejecución de los ejercicios.

En la primera de ellas se hace una reflexión acerca de la diferencia entre los ejercicios preliminares de percepción rítmica y los llamados juegos rítmicos. La intención final que persigue es la de diferenciar aspectos de su sistema con cualquier similitud que pudiera tener con la gimnasia rítmica dalcroziana. Estimaba que su tratado era algo más que una serie de juegos corporales de carácter lúdico realizados sin apenas trabajo:

> "Establecemos una diferencia entre las formas puramente recreativas de iniciación al ritmo basadas en la imitación automática y rutinaria de gestos y movimientos, tales como las realizaciones elementales de rítmica, de plástica y de danza, y los diversos juegos, como la orquesta de niños, canciones con gestos, rondas, etc., que amenizan la vida escolar del párvulo y que pueden seguir deleitando los recreos del niño en la Primera Enseñanza, sobre todo en los primeros grados de la misma, y las formas de enseñanza encaminadas a formar la sensibilidad artística de los niños mediante fórmulas y ejercicios que atractivamente estimulen su atención, y les inculquen, desde el principio el sentido de la responsabilidad. Es decir, el Método eurítmico vocal y tonal se estima que la misión del profesor de educación musical no es, en modo alguno, la de satisfacer las inclinaciones que impulsan a los niños a la acción sin esfuerzo, sino la de despertar en ellos la satisfacción que proporciona al individuo el bien obtenido merced al esfuerzo propio."[683]

El resto de recomendaciones constituyen indicaciones acerca del proceso gradual que el profesor ha de seguir en la enseñanza del ritmo. Se parte de la diferenciación entre ritmos regulares e irregulares mediante palmadas o golpes en el pupitre para llegar a los movimientos uniformes. Una vez adquiridos se practican los conceptos "acelerando" y "retardando" para a continuación preparar la diferenciación de compases mediante el acento rítmico cada dos, tres o cuatro pulsos. Una vez asimilados se introducen los movimientos de medio tiempo:

> "2º Golpeando en la misma forma el profesor hace percibir a los alumnos la regularidad o irregularidad de los golpes.
>
> 3º Movimientos uniformes. El profesor, golpeando suavemente sobre el pupitre o mediante palmadas, cuenta con regularidad: uno, dos, uno, dos, uno, dos, etc., sin acentuar ningún golpe. Los alumnos le imitan.
>
> Ejemplo:

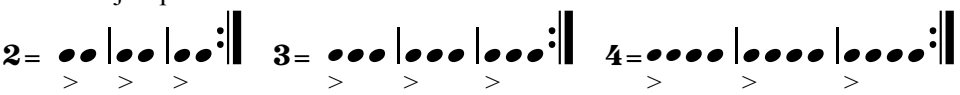
[683] *Ibídem*, pág. 73.

4º el mismo ejercicio se repite "acelerando" y "rallentando" los movimientos sin brusquedad.

5º Cada golpe o palmada representan un movimiento. Para evitar la monotonía a una suma indefinida de movimientos uniformes, y establecer con ellos un orden rítmico, hay que acentuar la primera de cada dos, tres o cuatro movimientos, con lo cual queda establecida la medida de dos, tres y de cuatro tiempos.

Los alumnos silenciosamente siguen los movimientos del profesor.

Ejemplos:



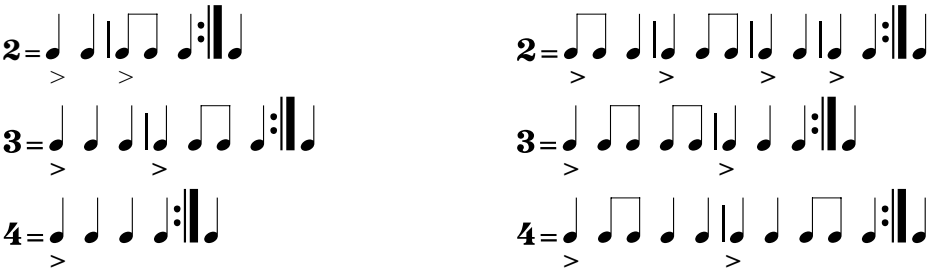
6º Movimientos de un tiempo y de medio tiempo. El profesor los ejecuta varias veces antes de que los alumnos le imiten; al ejecutarlo los alumnos lo hacen silenciosamente; solamente el profesor cuenta los tiempos en voz alta.

Los ejercicios que siguen deben ser efectuados preferentemente palmoteando. Recuerde el profesor que todos los ejercicios deben ser precedidos de los tres tiempos de disciplina antes indicados.

En los ejercicios que siguen, los tiempos fuertes solamente deben ser acentuados cuando el grupo rítmico lo requiera.

Recuerde el profesor que la voz ejecutiva "ya" debe preceder en un tiempo la iniciación y la terminación de cada ejercicio."[684]

Ejercicios



A la hora de poner en práctica los distintos ejercicios, al igual que en la sección anterior, Borguñó no exige que el profesor siga punto por punto cada uno de sus apartados. Como viene siendo habitual, permite cierta libertad en la elección de los más adecuados según el nivel del alumno y la posibilidad de crear sus propios ejemplos no sobrepasando más de cinco minutos esta actividad.

[684] Borguñó, M. *Op. cit.*, págs. 73-74.

b) Segunda Etapa: Rítmica percutiva

El desarrollo práctico de la rítmica es iniciado a través de una serie de signos analógicos que allanan su adquisición.

Consciente de la opinión de muchos maestros defensores de la utilización de los signos convencionales, Borguñó no entra en discusión alguna y para evitar cualquier tipo de polémica incluye las dos grafías en todos los ejemplos. Es más, considera que cada profesor ha de determinar el momento en el que el niño puede abandonar el uso de los signos analógicos.

A pesar de que uno de los puntos más importantes en su planteamiento pedagógico es el de la defensa a ultranza de un sistema analógico que facilite al niño el aprendizaje del lenguaje musical, en este caso no se muestra tan intransigente con el uso de los signos convencionales:

> "En el formulario rítmico-percutivo, cada palmada es indicada en el encerado por el signo representativo correspondiente, mediante una grafía especial, muy clara y sencilla, que a los niños les resulta mucho más fácil de comprender y de interpretar que las figuras de nota del solfeo corriente.
>
> Pero muchos profesores opinan que a los niños hay que familiarizarles cuanto antes con los signos tradicionales de la escritura musical y como, por otra parte, la presentación de todas las fórmulas en las dos grafías hubiera prolongado excesivamente esta sección, fue decidido incluir en las primeras fórmulas de cada serie las dos grafías y continuar el resto solamente con las figuras tradicionales del solfeo. Apareciendo en el método las primeras lecciones de cada serie con la doble grafía, el profesor que desee ejercitar -hasta donde crea oportuno- la grafía especial, fácilmente podrá transcribir en esta las formulas que en el método aparecen escritas con las figuras tradicionales representativas de los valores.
>
> En lo que afecta al límite de progresión hasta el cual conviene aplicar la grafía especial, dejamos que cada profesor proceda de acuerdo con lo que las circunstancias le aconsejen."[685]

La grafía que Borguñó propone está basada en puntos de diversos tamaños, bien oscurecidos o en blanco, y pequeñas rayas horizontales. Los movimientos en la rítmica percutiva son representados en el encerado por los signos siguientes:

- Los de un tiempo, por puntos grandes (. . . .)
- Los de medio tiempo, por pequeñas rayitas horizontales (_ _ _ _)
- Los de un cuarto de tiempo, por pequeños puntos, con una pequeña línea divisoria en cada tiempo (. . . . | . . . .)
- Los valores de más de un tiempo, por ligaduras de prolongación (.‿.‿.‿.)
- Los silencios de un tiempo, por ceros (0)

[685] *Ibídem*, pág. 75.

- Los de medio y un cuarto de tiempo, por sus signos correspondientes en el lenguaje musical 𝅗𝅥 𝅘𝅥𝅯

Las indicaciones referidas a división de compás, repetición de un pasaje, número de tiempos o respiración guardan cierta relación con sus signos respectivos del lenguaje musical:

> "Las divisiones de compás son indicadas en el encerado con una rayita vertical (|); dos puntos en sentido vertical seguidos de una doble barra 𝄆 𝄇 indican que la fórmula rítmico-percutiva debe repetirse indefinidamente hasta que el profesor disponga su terminación; la cifra (2= 3= 4=) que inicia la fórmula, indica el número de movimientos de un tiempo que contiene cada compás; y el signo (v) indica una separación rítmica (respiración)."[686]

Borguñó hace un análisis más profundo sobre la práctica de los diferentes valores y su prolongación, los silencios y la utilización la palabra "ya" como indicación de inicio a los alumnos. Cada tiempo se interpreta con una palmada, los silencios mediante la tenue separación de manos y las prolongaciones manteniendo los tres dedos centrales sobre la palma de la mano:

> "Su práctica.
>
> Cada signo representa un movimiento (un valor en el tiempo) y cada movimiento es interpretado con una palmada.
>
> Los silencios
>
> Los silencios se efectúan mediante una separación de las manos ejecutada con una graciosa inflexión o articulación de las muñecas; movimiento que se repite a cada silencio. El tiempo a invertir en cada movimiento es el de la duración del silencio a interpretar.
>
> La prolongación de los valores
>
> La prolongación de los valores o movimientos se efectúan chocando cada tiempo o cada parte de tiempo, ligeramente, las palmadas de las manos sin que los tres dedos centrales pierdan el contacto.
>
> La voz ejecutiva "ya".
>
> Es conveniente que en ningún caso olvide el profesor pronunciar la voz ejecutiva "ya" con un tiempo de anticipación al comienzo y al final de todos los ejercicios, y que recuerde que para terminar, dicha voz ejecutiva, debe coincidir con el penúltimo tiempo de la fórmula.
>
> Las fórmulas iniciadas con un punto deben ser preparadas con las manos separadas y las que empiezan con una pausa, con las manos juntas."[687]

[686] *Ibídem*, pág. 76.
[687] *Ibídem*, págs. 76-77.

- Formulario rítmico percutivo

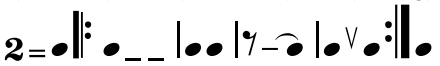
El formulario rítmico percutivo de esta segunda etapa se refiere a los distintos ejercicios prácticos. Consta de seis progresiones con toda una serie de ejercicios rítmicos de dificultad progresiva. Antes de dar paso a estos ejercicios presenta una serie de aclaraciones acerca de las fórmulas téticas y anacrúsicas. Esta explicación viene apoyada con dos ejemplos donde se advierte cada una de las partes y signos utilizados:

- Fórmula tética

a) b) c) d) e) f)g)

- Fórmula prótetica o anacrúsica

a) b) c) d) e) f)g)



“

a) El número indicador de los tiempos que contiene cada compás.
b) Los signos representativos de los valores.
c) La línea divisoria de cada compás.
d) Ligadura de prolongación.
e) Fórmula tética: silencio de un tiempo. Fórmula protética: signo de separación (respiración).
f) Signo de repetición.
g) Movimiento final.”[688]

Cada una de las seis progresiones de las que consta esta segunda etapa contiene numerosos ejercicios. En cada una de ellas se introduce un concepto nuevo del lenguaje musical.[689]

Previamente a la presentación de los ejercicios Borguñó, además de exponer una valoración, ofrece una serie de consejos a los profesores para obtener un mayor aprovechamiento. Consciente de la dificultad que pudiera generar la ejecución de todas las progresiones recomienda llevar a cabo las dos primeras y tal vez la tercera:

> “Creemos que las seis progresiones que contiene esta sección son más que suficientes para colmar los deseos de los profesores que con mayor ahínco desean aprovechar esta fórmula analítica de enseñanza, cuya eficacia pedagógica -de posibilidades insospechadas para el análisis de los valores- depende de la disciplina obtenida en la clase y del tiempo disponible para efectuarla.

[688] *Ibídem*, pág. 77.
[689] Debido a que nuestra intención no es la de plasmar de forma íntegra este borrador, sino su exposición y análisis, creemos oportuno incluir los ejercicios más representativos de cada progresión.

Puede ocurrir que algunos profesores tengan a sus alumnos en condiciones favorables para efectuar la totalidad de los ejercicios, sobre todo en las clases colectivas y en las individuales de la enseñanza profesional, pues los niños, con sus manos, acaban trenzando los valores con tal gracia y facilidad que no hemos podido resistir la tentación de alcanzar, en la progresión, el límite que en la Escuela estimamos máximo en esta clase de ejercicios.

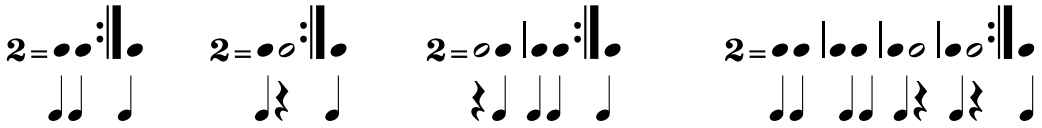
Sin embargo, a nuestro juicio, teniendo en cuenta las dificultades inherentes a toda organización escolar, recomendamos a los profesores que enseñan a sus alumnos lo más perfectamente posible las progresiones 1ª, 2ª y, tal vez, la 3ª y que, cuanto antes, inicien los ejercicios de la 3ª Etapa."[690]

1. Primera Progresión

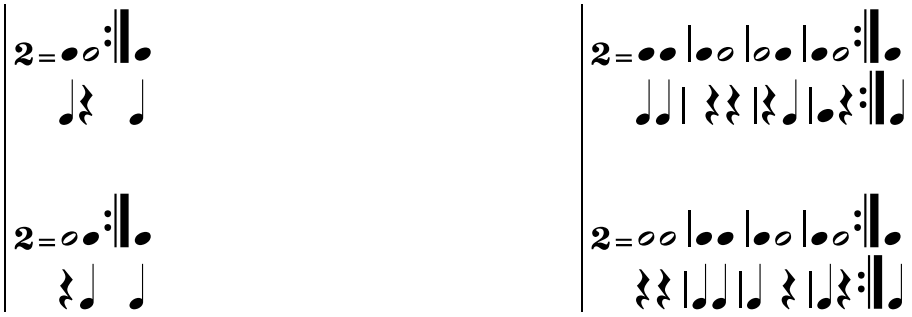
Los ejercicios de esta progresión profundizan el estudio de valores y pausas de 2, 3 y 4 tiempos. Borguñó utiliza la doble escritura únicamente en los ejemplos de valores de dos tiempos al entender que, una vez efectuados los primeros ejemplos, el niño ya ha asimilado la notación no convencional.

Movimientos de un tiempo con distribuciones de 2, 3 y cuatro tiempos

a) De dos tiempos

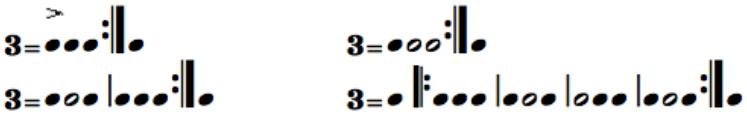


- Formulas dobles. Las fórmulas dobles constituyen un ejercicio donde se interpretan dos secuencias rítmicas de forma simultánea. Dos niños o dos grupos realizan cada una de las fórmulas al mismo tiempo. Una vez finalizado el ejercicio se repite intercambiando los grupos la secuencia.

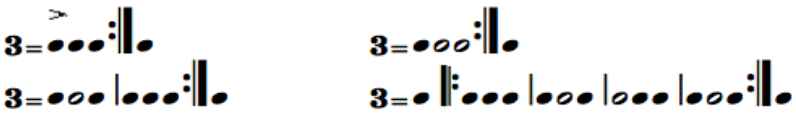


[690] Borguñó, M. *Op. cit.*, pág. 79.

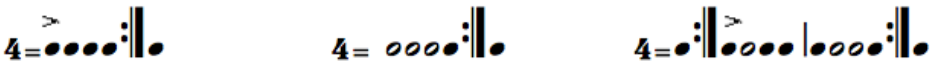
b) Tres tiempos



- Fórmulas dobles



c) Cuatro tiempos



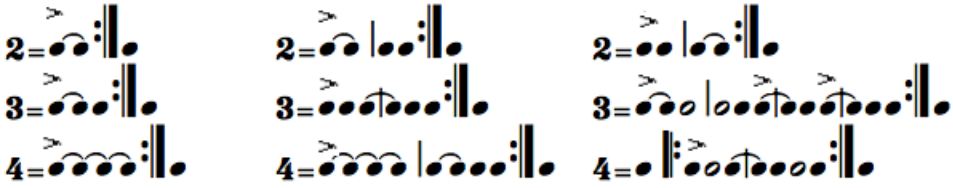
- Fórmulas dobles

2. Segunda Progresión

A partir de los ejemplos de la primera progresión se introduce la ligadura entre valores combinados de dos, tres y cuatro tiempos. Al ser valores prolongados recuerda que hay que mantener el contacto de los dedos centrales de ambas manos:

> "Recordamos que se efectúa chocando suavemente las palmas de las manos sin que los dedos centrales de ambas pierdan contacto."[691]

- Prolongación de valores

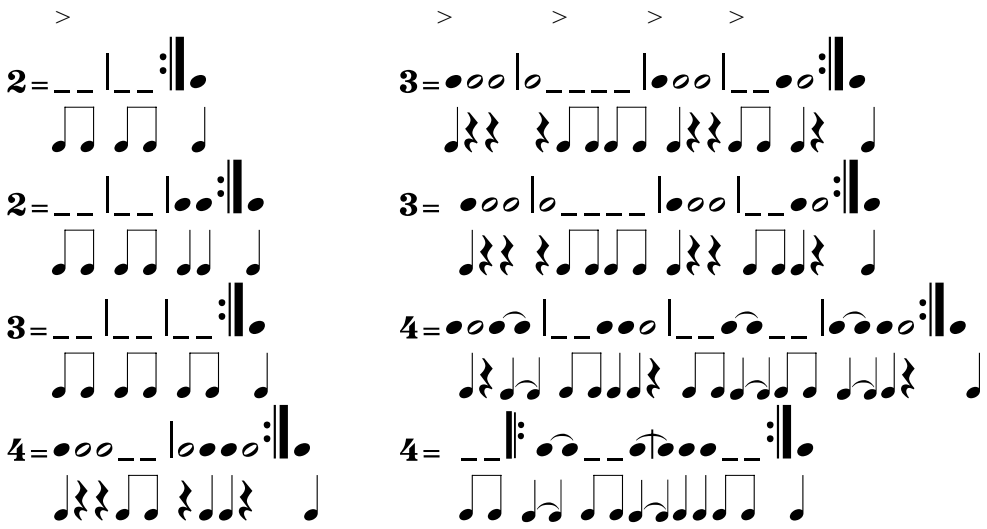


[691] *Ibídem*, pág. 80

3. Tercera Progresión

La tercera progresión afianza los valores de medio tiempo. Las corcheas se representan mediante una pequeña raya horizontal y para el silencio utiliza el signo musical convencional. A partir de esta progresión, con la inclusión de nuevas figuras, Borguñó vuelve de nuevo a utilizar la doble notación que facilita su aprendizaje.

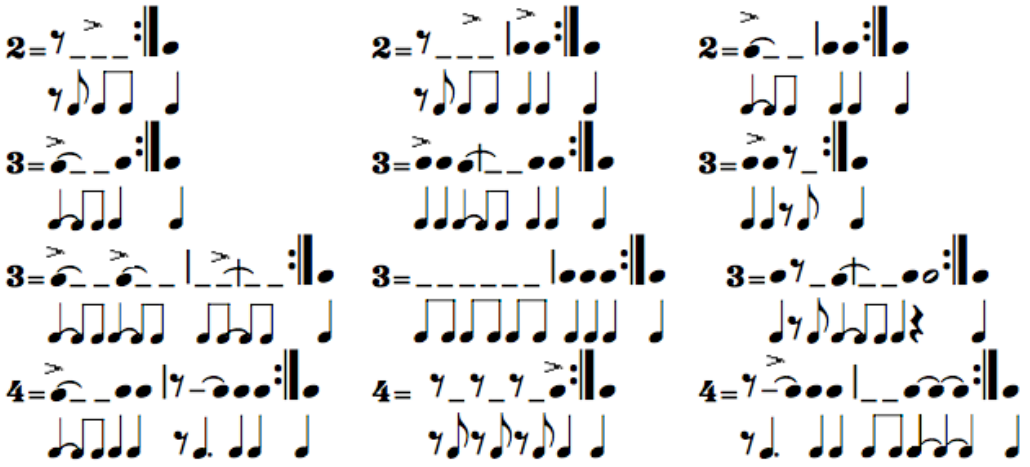
- Movimientos de medio tiempo



4. Cuarta Progresión

Una vez asimiladas los valores de medio tiempo se incorporan las ligaduras entre sus figuras así como los silencios de corchea.

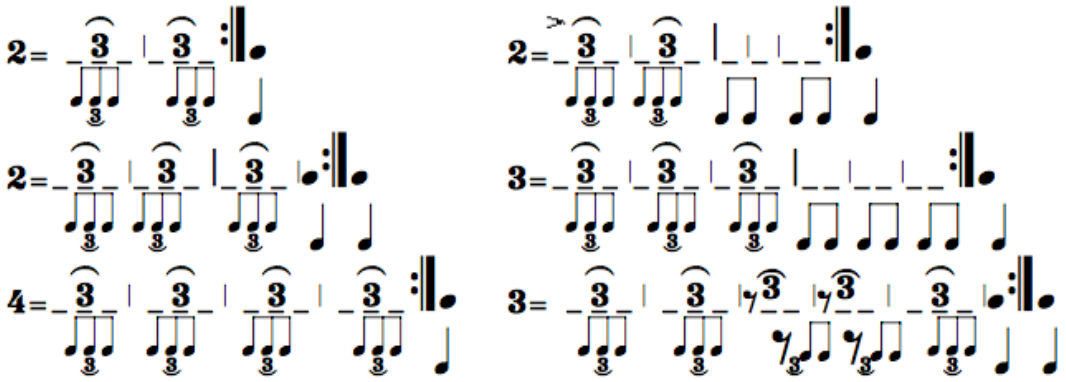
- Prolongaciones y silencios de medio tiempo



5. Quinta Progresión

En la quinta progresión presenta otro elemento del lenguaje musical: el tresillo de corcheas. Su representación sigue las pautas de las corcheas, es decir, tres rayitas horizontales con un tres arriba. En los primeros ejercicios no se incluyen silencios, pero posteriormente aparecen entre los diversos lugares de esta figura.

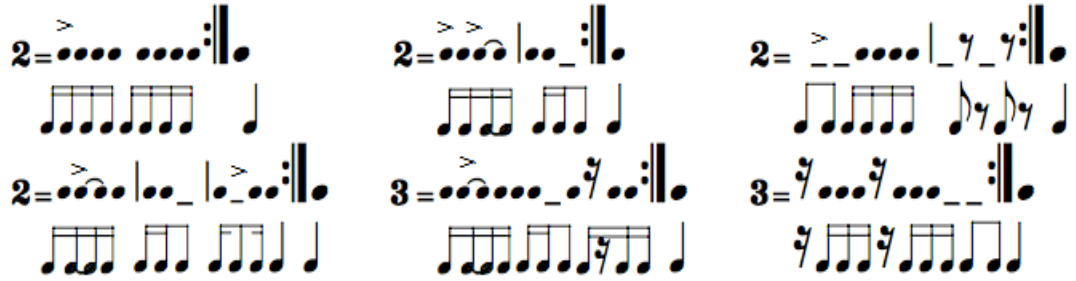
- Movimientos de un tercio de tiempo. (Tres movimientos en cada tiempo) Para evitar posibles confusiones en los niños, Borguñó subdivide cada uno de los tiempos con pequeña rayita vertical.



6. Sexta Progresión

Una vez estudiados los valores de un tercio, medio, un, dos, tres y cuatro tiempos se analizan los de un cuarto de tiempo. Su representación es idéntica a la de los valores de un tiempo, un círculo negro, pero con menor tamaño. Al ser la última progresión se combinan los valores y signos de las progresiones anteriores excepto el tresillo.

- Movimientos de un cuarto de tiempo



c) Tercera Etapa: Cultura del ritmo y de la voz

En esta etapa aparecen explicados dos conceptos básicos como son el compás, que supone la introducción al solfeo, y la iniciación a la rítmica vocal, trabajada ya en las progresiones ya vistas.

Uno de los apartados más significativos de este apartado es el de la dactilorritmia. Planteado a finales del siglo XIX por Désirier y completado por Chevais trata de facilitar el aprendizaje del ritmo con el apoyo de los dedos. Con el paso del tiempo ha perdido vigencia y apenas se utiliza en la actualidad.

Borguñó no llegó a innovar nada en este tema. Únicamente se limitó a transcribir los símbolos utilizados por Chevais incluidos en el capítulo de *Éducation Musicale de l'Enfance tomo III* titulado *Méthode Active et Directe*.

a) El compás

Borguñó define su significado a través de dos acepciones:

> "a) La división en partes iguales, mediante líneas divisorias, de los valores y,
> b) La subordinación de los indicados valores a determinados movimientos del brazo."[692]

De igual manera aconseja practicar el movimiento del brazo como forma de interiorizar y aprender los tiempos de dos, tres y cuatro por cuatro. El aprendizaje del compás al principio, lo efectúan los alumnos en silencio, imitando al profesor, el cual cuenta los tiempos en voz alta:

> "Antes de asociar la voz al compás, el profesor no cejará en hacerlo practicar a los alumnos hasta obtener que todos hayan adquirido el hábito de los movimientos requeridos. En caso de disponer el profesor de los medios necesarios, los alumnos pueden practicar los movimientos del compás asociándolo a obras de ritmo fácil ejecutadas por el propio profesor con un instrumento o mediante un aparato mecánico sonoro."[693]

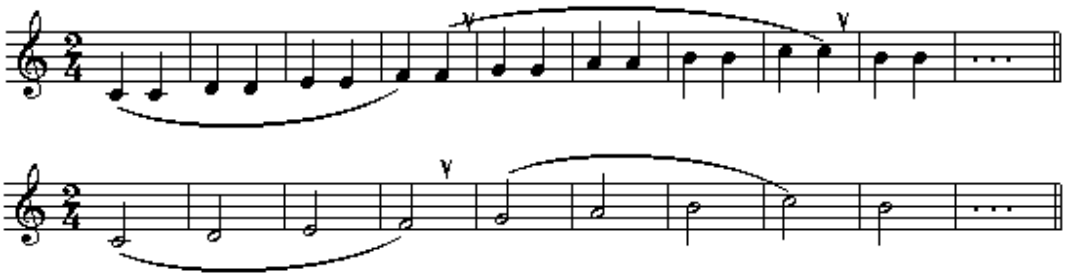
b) Iniciación a la rítmica vocal

En la iniciación a la rítmica vocal se han de controlar las inspiraciones y que éstas deben ser indicadas por el profesor con el brazo izquierdo. Por otra parte, en el inicio del canto de las notas acompañadas del movimiento del brazo recomienda que se interpreten de forma ligada para evitar interrupciones entre nota y nota:

> "[…] Es necesario que las "inspiraciones" sean indicadas por el profesor con un movimiento de su brazo izquierdo y que las notas sean debidamente enlazadas y

[692] *Ibídem*, pág. 84.
[693] *Ibídem*

ligadas evitando las sacudidas vocales y las interrupciones tan corrientes en estos primeros ejercicios."[694]



c) La dactilorritmia

- Lectura de valores

La utilización de la dactilorritmia asociada a la lectura de valores sirve al profesor para introducir a los alumnos el conocimiento de los valores. El número de dedos y su posición simbolizan valores de uno, dos, tres o cuatro tiempos así como sus respectivos silencios:

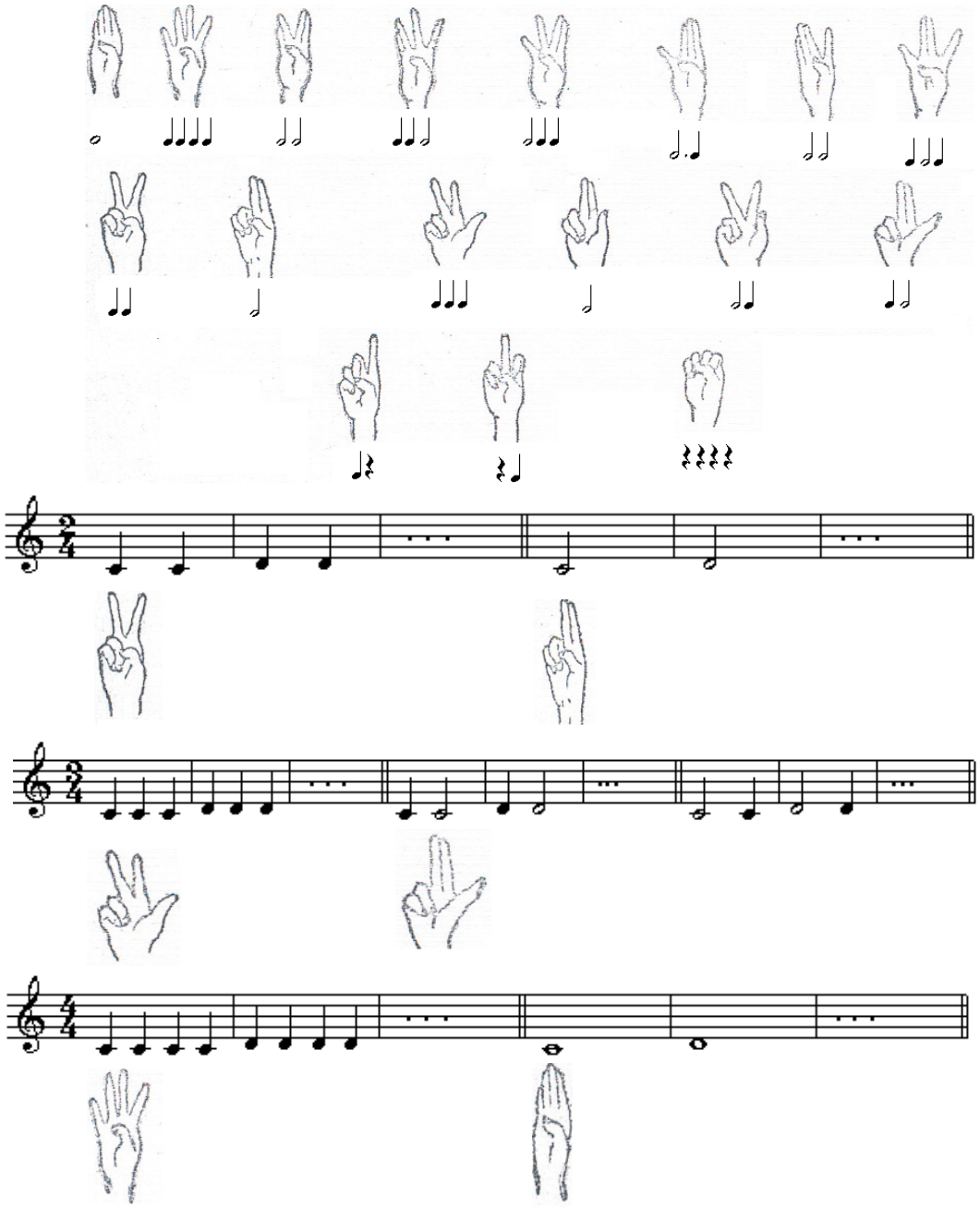
"[…] Cada dedo representa un sonido de un tiempo; dos dedos reunidos, un sonido de dos tiempos; dos sonidos separados dos sonidos de un tiempo, etc…El silencio es representado encogiendo los dedos."[695]

La dactilorritmia permite a los alumnos leer en la mano del profesor los valores que indica y facilitar el dictado de los valores más sencillos:

"Se practica asociando a los movimientos del compás la melodía que resulta de la escala de do mayor, cantada en sentido ascendente y descendente y repetida sin detenerse hasta que el profesor ordena su terminación. La distribución de las notas de la escala se efectúa aplicando a cada compás una misma nota, naturalmente la que en sucesión correlativa corresponda."[696]

Cuatro dedos juntos equivalen a una redonda, separados a cuatro negras, juntos de dos en dos a dos blancas, puño cerrado a cuatro silencios de negra, etc. Al igual que los gestos fononímicos, Borguñó toma prestados los referidos a la dactilorrítmia del tratado de Maurice Chevais[697].

[694] *Ibídem*, pág. 85.
[695] *Ibídem*, pág. 86.
[696] *Ibídem*
[697] Chevais, M. *Education Musicale a l´Enfance, Tome III*, *Méthode Active et Directe*, Leduc, París, 1937, pág. 47.



Antes de dar paso a la cuarta etapa estimamos conveniente realizar una serie de indicaciones. Como bien indica Borguñó, estas tres primeras etapas se corresponden metodológicamente con el Periodo de Iniciación. A nuestro juicio, constituyen los contenidos básicos que un niño podría obtener en su educación musical escolar. A pesar de que las representaciones analógicas pueden parecer simples o carentes de una relación natural entre música y grafía, consideramos muy útiles tanto los ejercicios propuestos como la metodología sugerida por el maestro catalán.

En este sentido, la fonomimia resultaba un recurso utilizado por pedagogos musicales anteriores a Borguñó, como Chevais o Curwen, y de su misma época como Kodaly. Tal vez la dactilorritmia constituya un procedimiento metodológico más complejo y limitado. En la actualidad la fonomimia es empleada para simplificar el nombre y la comprensión de la diferente altura de sonidos. Por el contrario, la dactilorritmia apenas se aplica en las escuelas primarias.

Aunque el *Método Eurítmico-Vocal y Tonal* otorga primacía absoluta al canto como elemento fundamental en la educación musical escolar, hemos de resaltar la importancia del capítulo rítmico.

Consciente de su dificultad, Borguñó limitaba el aprendizaje en la escuela primaria a las tres primeras progresiones. Los contenidos se restringían a los ejercicios de ritmos basados en negras, blancas, corcheas y silencios de uno y dos tiempos. Si analizamos los patrones rítmicos utilizados en las canciones de la *Primera* podemos apreciar pasajes con semicorcheas, silencios de corcheas y tresillos.

Debido a la flexibilidad con que Borguñó aconsejaba al profesor utilizar su sistema, entendemos que en aquellos grupos con un nivel más alto se podía optar a completar las seis progresiones.

El aprendizaje del resto de progresiones, donde se incluyen ejercicios rítmicos de semicorcheas, silencio de corcheas y tresillos, no ofrece a nuestro juicio mayor dificultad para niños en edad escolar.

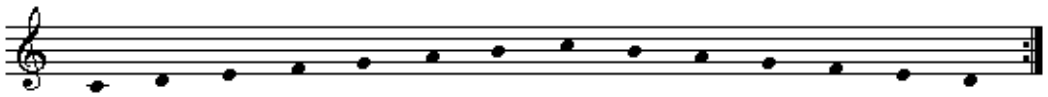
d) Cuarta Etapa: Rítmica vocal

La última de las etapas está referida por completo a la llamada rítmica vocal. Borguñó concretó la práctica de la rítmica vocal con la asociación de valores numéricos a distintas figuras. De esta forma los niños trabajan el ritmo y la voz de forma paralela:

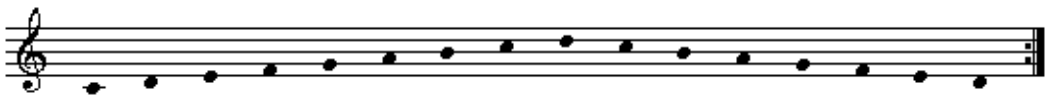
> "En la rítmica vocal los valores numéricos son comprobados por la mente a través de la voz y del compás.
>
> Los números 1, 2, 3 y 4, respectivamente, representan sonidos de uno, dos, tres y cuatro tiempos. Los sonidos de medio tiempo son representados por rayitas horizontales; los de un cuarto de tiempo, por puntitos; las interrupciones o silencios de uno, medio y cuarto de tiempo, por los mismos signos usados en el solfeo.
>
> [...] Su objetivo es simultanear inteligentemente el ejercicio de los valores y el entrenamiento vocal, o sea: los alumnos ponen su atención en la distribución de los valores sirviéndose de las melodías sumamente sencillas que vocal y tonalmente ya penetraron en los dominios del subconsciente."[698]

Para su interpretación, dependiendo del ámbito, se utilizan las tres primeras letras mayúsculas del abecedario. La forma A) abarca desde el do3 al do4, la B) del do3 al re4 y la C) desde do3 a mi4.

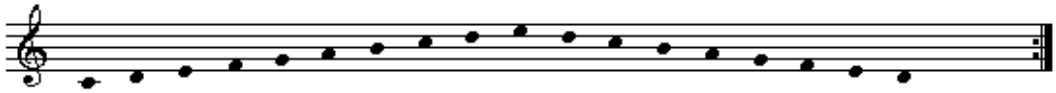
A)



B)



C)



La añadidura de otra inicial (AA, BB, CC) indica que los niños han de cantar cada una de las notas asociadas a los valores en la tesitura indicada cambiando de nota en cada compás. Primero utilizan los números y más adelante las correspondientes figuras:

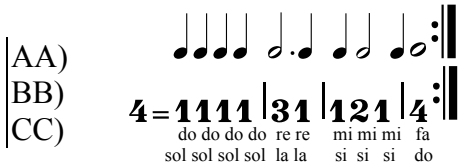
> "Al principio, por resultar más fácil y asequible a la mentalidad de los alumnos, es adoptada esta segunda forma asociada a los números que de manera directa representan los valores más elementales. Más adelante, los números son sustituidos por las correspondientes figuras de nota, no siendo indispensable que el

[698] Borguñó, M. *Op. cit.*, pág. 87.

profesor reproduzca en el encerado ambas representaciones hasta poco antes de decidir la referida sustitución."[699]

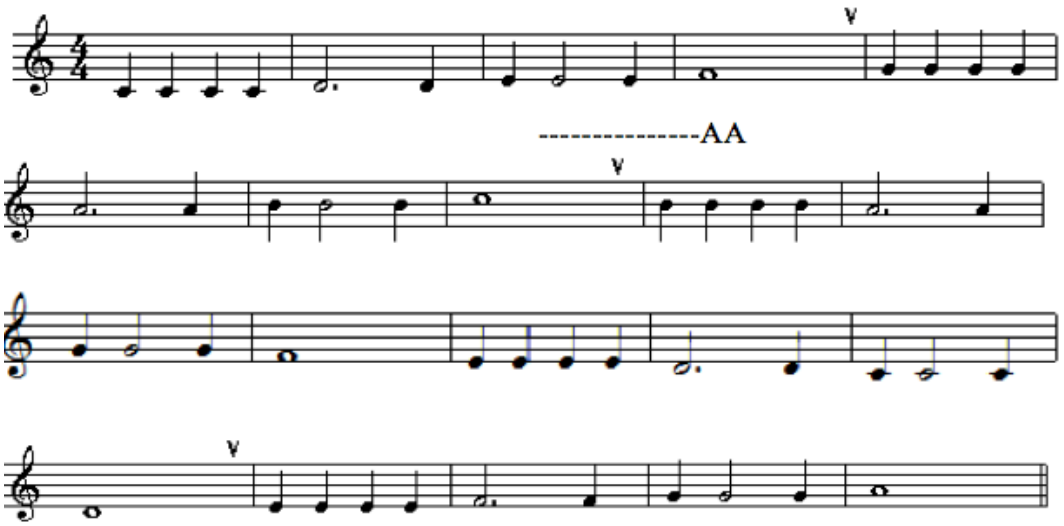
Fórmulas AA) BB) CC)

En las dos grafías: abajo la creada por Borguñó; arriba la musical.

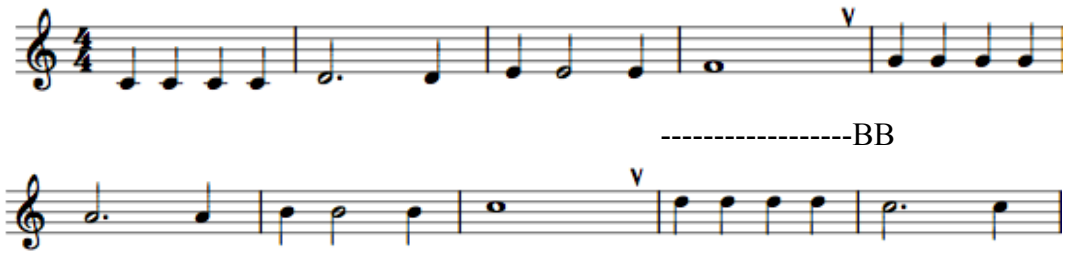


La transcripción a la notación tradicional del ejemplo queda reflejada de la siguiente forma.

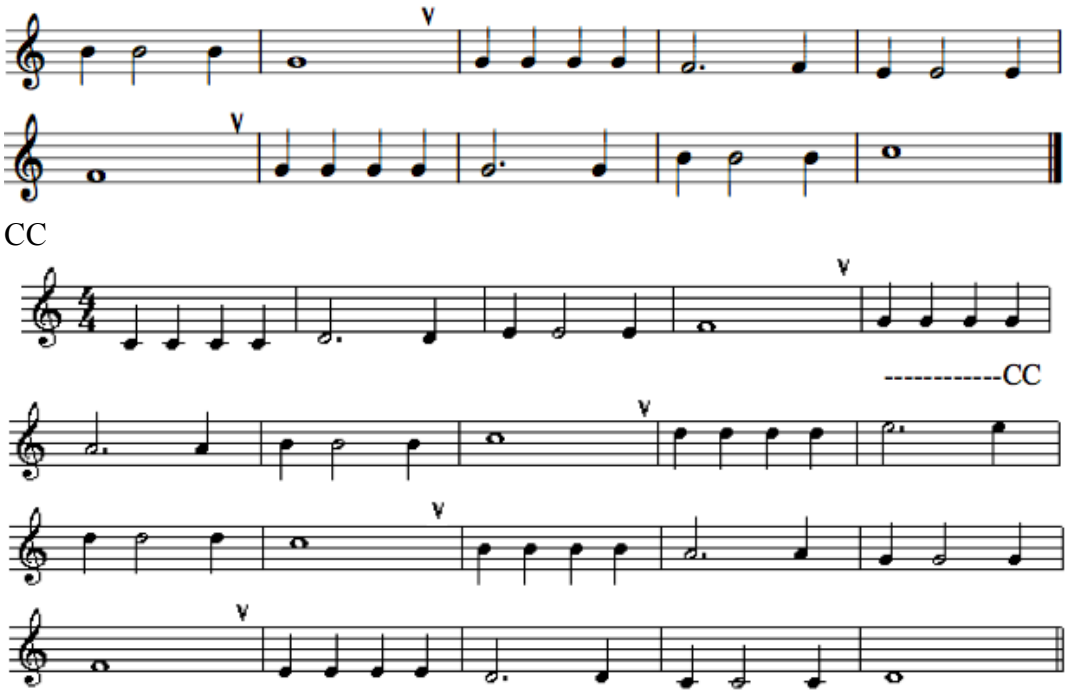
AA



BB



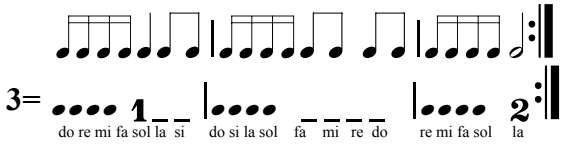
[699] *Ibídem*, pág. 87.



En los ejercicios con mayor número de notas recomienda variar la melodía cantándolas de forma sucesiva y no por compases:

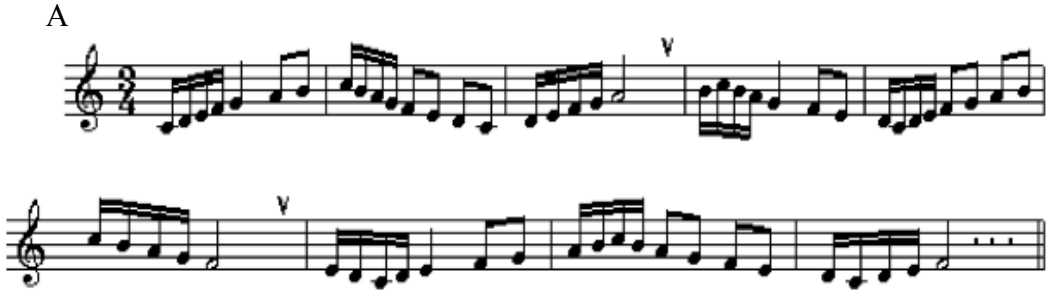
> "Aunque el compás contenga un mayor número de valores, el profesor aplicará igualmente las formas A), B) y C) a pesar que la variación de la melodía es mucho más acusada a cada repetición."[700]

Ejemplo:

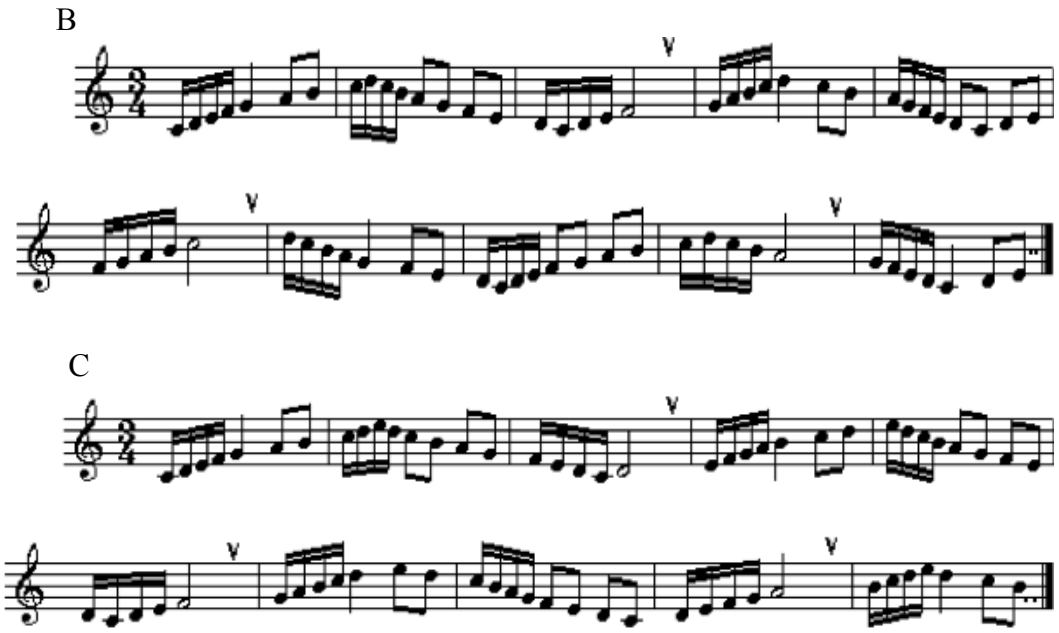


Su correspondiente transcripción sería la siguiente:

A



[700] *Ibídem*, págs. 88-89.



Borguñó invita a comenzar utilizando la grafía "especial" y cuando el profesor estima que los alumnos han asimilado los diversos ejercicios se pasa a la notación tradicional:

> "En la pizarra los valores de la fórmula rítmica al principio son escritos con la grafía especial sin el nombre de las notas, las cuales son fácilmente asociadas por los alumnos a sus respectivos valores por el hábito adquirido de pronunciar correlativamente las que contiene la escala musical y la vocal.
>
> Las figuras del solfeo pueden ser adoptadas por el profesor cuando lo crea conveniente pero le será más cómodo a el y a los alumnos prolongar durante bastante tiempo la lectura de los valores por la grafía especial. Más adelante el profesor, paulatinamente, va sustituyendo la grafía provisional, primero adicionando a esta la del solfeo, y después adoptando exclusivamente la última."[701]

Una vez finalizada la introducción de esta cuarta etapa comienzan las diferentes progresiones. En cada una de ellas se trabajan de forma práctica distintos elementos del ritmo.

Si bien en las etapas anteriores así como en esta última Borguñó detalla de forma minuciosa la metodología que se ha de emplear, en las progresiones siguientes no existen apenas anotaciones. Únicamente se limita a definir cada uno de los contenidos que se estudian para dar paso a una gran cantidad de ejemplos prácticos.

Las ocho primeras progresiones y la décima dividen sus ejercicios en fórmulas abreviadas y completas. Las principales diferencias se encuentran en su extensión y en el

[701] *Ibídem*, pág. 89.

nombre asignado a las notas. Las primeras son pequeñas muestras de apenas uno o dos compases mientras que las segundas cuentan con una extensión mayor.

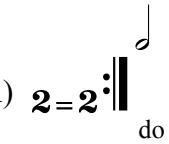
En las fórmulas abreviadas el nombre de la nota cambia en cada compás y en las fórmulas completas varía de forma sucesiva en cada valor. Borguñó no incluye esta última distinción hasta la tercera progresión. Aun así, sospechamos que su intención era incluirla desde la primera con la finalidad de iniciar desde el principio un mismo sistema de ejecución. Para facilitar la lectura de los ejercicios hemos incluido hasta la tercera progresión el nombre de las notas en ambas fórmulas y a partir de ésta, únicamente en las abreviadas hasta la octava.

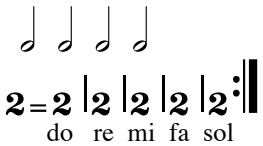
1. Primera Progresión. Valores de uno y dos tiempos

En esta progresión se estudian las figuras de uno y dos tiempos así como sus respectivos silencios en distintos sentidos rítmicos como el contratiempo, la ligadura de prolongación, la síncopa y compás de anacrusa.

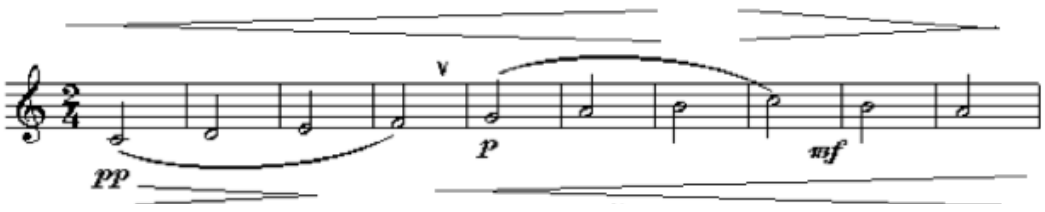
Cada uno de los ejercicios se debe realizar de tres formas diferentes: fórmula abreviada, completa y con la lectura dactilorrítmica. Borguñó presenta la transcripción de la fórmula en los dos primeros ejercicios únicamente ya que el profesor puede ir haciendo las modificaciones pertinentes en el encerado.

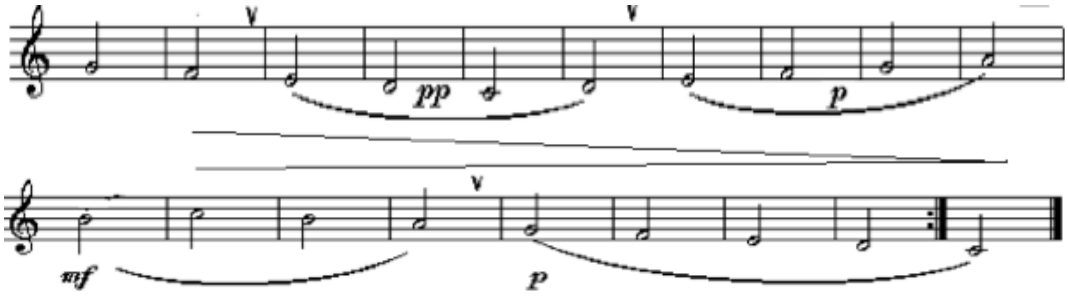
a) Ejercicio 1º. Valores de dos tiempos

1ª fase: Fórmula abreviada AA) 

2ª fase: Fórmula completa AA) 

3º fase: El ejercicio deber ser efectuado con la dactilorritmia. El profesor irá indicando con su mano el ejercicio y los alumnos lo irán repitiendo en sus pupitres.





b) Ejercicio 2º. Valores y sonidos de un tiempo

1ª fase: Fórmula abreviada AA)

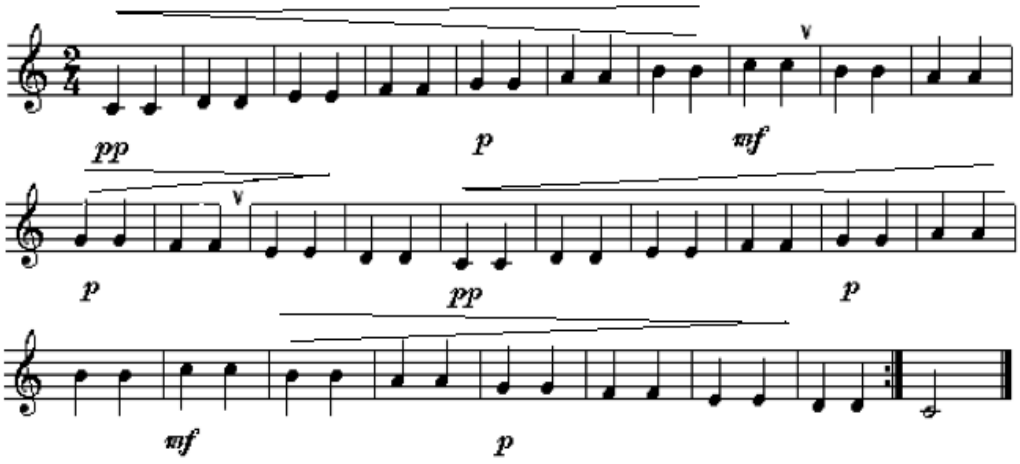
do re re

2ª fase: Fórmula completa AA)

do rere mimi fafa solsol lala sisi

3ª fase: Lectura dactilorrítmica

Transcripción de la fórmula

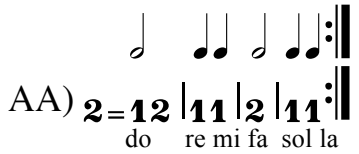


c) Ejercicio 3º. Valores y sonidos de dos tiempos y de un tiempo

1ª fase: Fórmula abreviada

AA)

2ª fase: Fórmula completa



3ª fase: Lectura dactilorrítmica

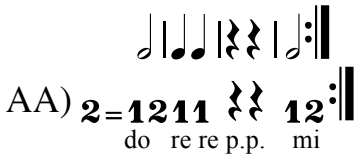
Para afianzar el manejo de la dactilorritmia Borguñó introduce un ejercicio complementario en el que los alumnos deben indicar los valores que escuchan cuando el profesor los canta o son interpretados por un instrumento:

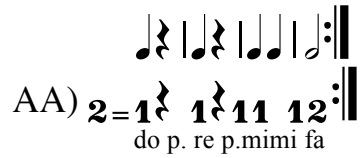
> "El profesor canta o ejecuta con un instrumento, alternativamente, valores de un tiempo y de dos tiempos, sin un orden rítmico preconcebido.
> Los alumnos, con los ojos cerrados, indican con la dactilorritmia los valores que van percibiendo."[702]

d) Ejercicio 4º. Las pausas

Una vez asimilados los valores de uno y dos tiempos se introduce el silencio de negra. Para que el alumno tome conciencia de mantener silencio cada vez que aparezca esta figura recomienda pronunciar, en los primeros ejercicios, el fonema "p":

> "En la rítmica vocal la pausa de un tiempo es representada por el signo 𝄽. Dos o más tiempos de silencio son representados por dos o más pausas de un tiempo.
> Las pausas de un tiempo pueden efectuarlas los alumnos silenciosamente, pero bueno será acostumbrarles de forma que las registren pronunciando bajito la p. Asociada a los movimientos correspondientes del compás."[703]

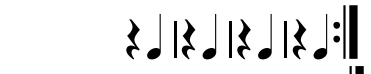




e) Ejercicio 5º. Contratiempo

> "En el contratiempo uno o varios sonidos se hallan situados en tiempos o partes débiles, siendo precedidos y seguidos inmediatamente por pausas."[704]

[702] *Ibídem*, pág. 92.
[703] *Ibídem*
[704] *Ibídem*

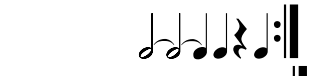


f) Ejercicio 6º. La ligadura de prolongación

"En el solfeo una línea curva colocada sobre varias notas distintas indica que estas deben ser efectuadas en una misma respiración.

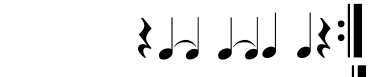
En la rítmica vocal todas las fórmulas deben efectuarse sistemáticamente ligadas y, generalmente, solo se utiliza la ligadura de prolongación. El estudio del destacado ("stacato") y de las notas picadas y ligadas corresponde a la 3ª Sección (Cultura de la interpretación vocal).

La práctica de la ligadura de prolongación será pedagógicamente más eficaz si los alumnos acentúan ligeramente la vocal de la nota asociada al valor prolongado."[705]



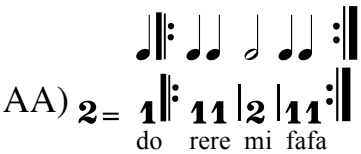
g) Ejercicio 7º. La síncopa

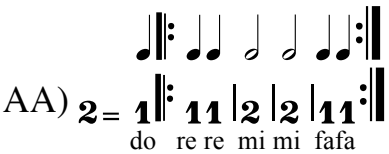
"Se denomina síncopa todo sonido iniciado en un tiempo o parte débil que se prolonga en el tiempo o parte de tiempo fuerte."[706]



h) Ejercicio 8º. Fórmulas protéticas o anacrúsicas

"Es anacrúsica o protética toda fórmula que se inicia en un compás incompleto, o sea, con una o varias notas que preceden al tiempo fuerte."[707]

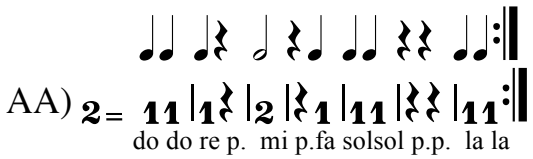




[705] *Ibídem*, pág. 92.
[706] *Ibídem*
[707] *Ibídem*

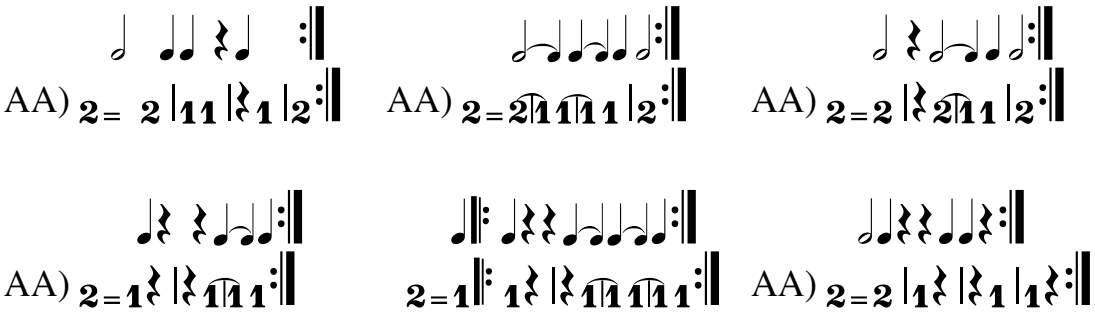
i) Ejercicio 9º. Prolongación de fórmula

> "El profesor prolonga indefinidamente una fórmula iniciada con dos o cuatro compases a los que a través de la repeticiones, añade nuevos valores o silencios sin interrumpir los alumnos el canto."[708]



j) Ejercicios complementarios. Valores de uno y de dos tiempos

Al finalizar esta primera progresión, Borguñó ofrece una serie de ejercicios complementarios que resumen los principales contenidos trabajados.



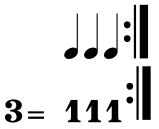
2. Segunda Progresión. Valores de uno, dos y tres tiempos

En la segunda progresión se trabaja el compás de tres tiempos con valores de negra, blanca y blanca con puntillo mediante fórmulas de un tiempo. Una vez aprendidas se amplían los ejercicios a más compases mediante el apoyo de la dactilorritmia. Para consolidar los contenidos aprendidos Borguñó advierte la conveniencia de realizar dictados rítmicos de las fórmulas completas. La prolongación indefinida de la fórmula amplía el número de compases de manera notable con respecto a las fórmulas completas y abreviadas constituyendo ejercicios complementarios de ampliación. En esta progresión y en la siguiente Borguñó no escribe el nombre de las notas al ser ejemplos similares y de ejecución simple.

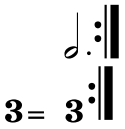
[708] *Ibídem*, pág. 92.

a) Fórmulas abreviadas

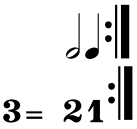
Todas con la forma AA



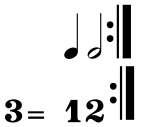
do do do
re re re
mi mi mi



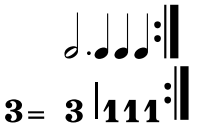
do
re
mi



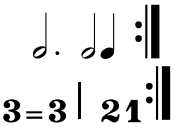
do do
re re
mi mi



do do
re re
mi mi



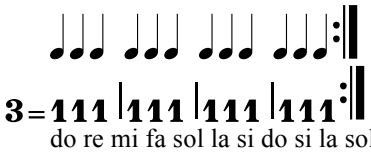
do do do do
re re re re
mi mi mi mi



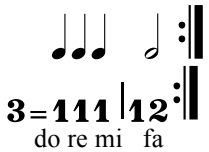
do do do
re re re
mi mi mi

b) Lectura dactilorritmica de los ejercicios anteriores y dictado

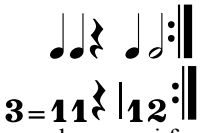
Fórmulas completas



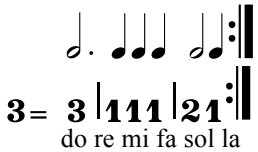
do re mi fa sol la si do si la sol fa
mi re do re mi fa sol la si do….



do re mi fa

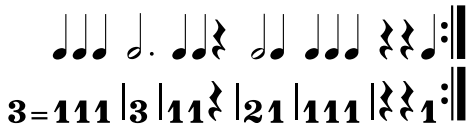


do re p.mi fa



do re mi fa sol la

c) Prolongación indefinida de fórmula



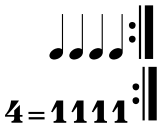
do re mi fa sol la p. si do si lasol p.p.fa.
mi re do re mi fa p. sol la si do re p.p. mi ….

Universidad de Salamanca

3. Tercera Progresión. Compás de cuatro tiempos

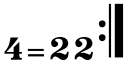
Para el aprendizaje del compás de cuatro tiempos se continúa con la estructura anterior. Como novedad con respecto a la segunda progresión tenemos la inclusión de la redonda en las fórmulas abreviadas y la ligadura entre dos valores.

a) Fórmulas abreviadas
Todas con forma AA

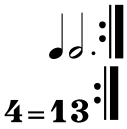


do do do do
re re re re
mi mi mi mi

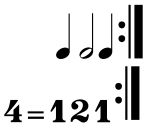
do
re
mi



do do
re re
mi mi



do do
re re
mi mi

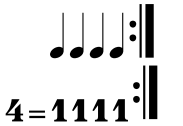


do do do
re re re
mi mi mi

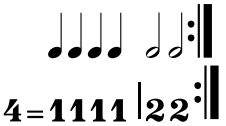
b) Lectura dactilorrítmica de los ejercicios anteriores y dictado

- Formulas completas

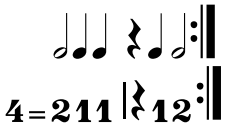
Todas con forma A



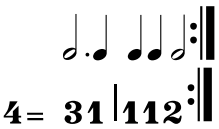
do re mi fa sol



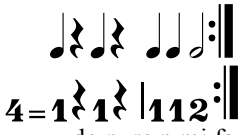
do re mi fa sol la



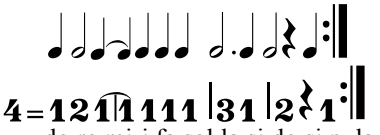
do re mi p.fa sol



do re mi fa sol



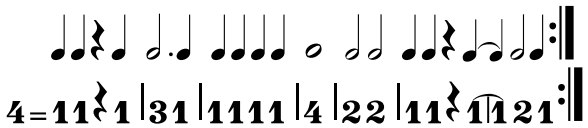
do p. re p mi fa sol



do re mi-i fa sol la si do si p. la

- Prolongación indefinida de fórmula

Forma A



4. Cuarta Progresión. Valores combinados de medio tiempo combinados con los anteriormente practicados

Borguñó, de nuevo, hace una indicación acerca del momento conveniente en el que los niños deben dejar de utilizar la grafía especial. Pese haber transcurrido tres progresiones con numerosos ejercicios, Borguñó deja en las manos del profesor el momento adecuado para el cambio. Aun así, mantiene la llamada "grafía especial" hasta la octava progresión. Para simplificar la lectura de los ejemplos propuestos únicamente incluiremos el nombre de las notas en los primeros:

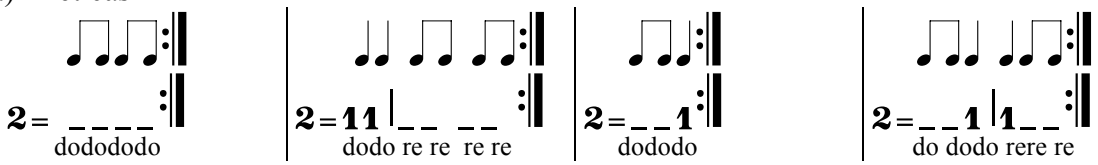
> "Muy importante:
>
> A muchos profesores les parecerá superfluo que en los primeros ejercicios de rítmica vocal y en los que siguen de la 4ª Progresión aparezcan escritos los nombres de las notas debajo de los signos representativos de los valores rítmicos, ya que con anterioridad fueron establecidas normas fijadas que no dan lugar a dudas respecto a su distribución.
>
> Sin embargo hemos creído que a los profesores de la Enseñanza Primaria poco versados en la enseñanza de la música, dicha transcripción les ayudará a orientarse y a adaptarse a la interpretación de las fórmulas melódicas que ellos habrán de reproducir en la pizarra, escuetamente, sin el nombre de las notas, o sea, con la grafía provisional o con las figuras de nota.
>
> Piénsese que los pequeños alumnos no hallan dificultad alguna en asociar correlativamente las notas de la escala a los valores correspondientes.
>
> Respecto al momento en el cual los alumnos pueden sustituir la grafía provisional de valores por las figuras usuales del solfeo, el elegirlo es facultativo del profesor; pero es obvio (aunque a muchos les parezca lo contrario) que los alumnos asocian con muchísima más facilidad las notas a la grafía provisional de los valores que a la tradicional del solfeo. La sustitución se efectuará paulatinamente, sin apresuramientos."[709]

[709] *Ibídem*, pág. 96.

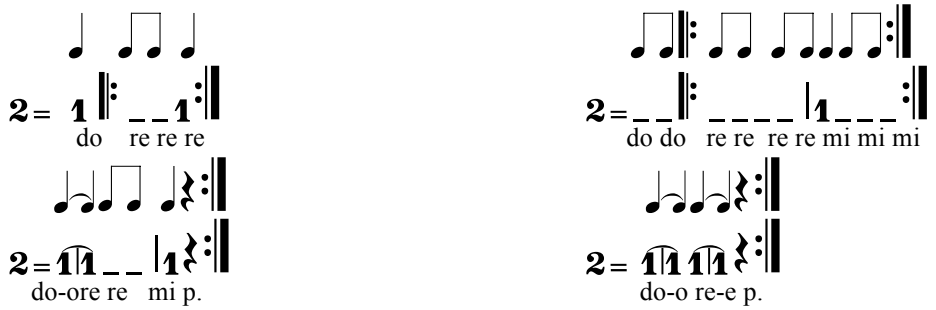
Borguñó incluye en esta progresión los valores de medio tiempo a través de dos corcheas consecutivas para facilitar la asimilación de dos corcheas igual a un tiempo. El silencio de corchea, que puede suponer una dificultad añadida en esta progresión, lo introduce en la sexta progresión. Igualmente, diferencia ejercicios con estructura tética y anacrúsica en las fórmulas abreviadas que pasan de tener un compás en las progresiones precedentes a dos y tres en la presente.

- Fórmulas abreviadas
  Todas con la forma AA

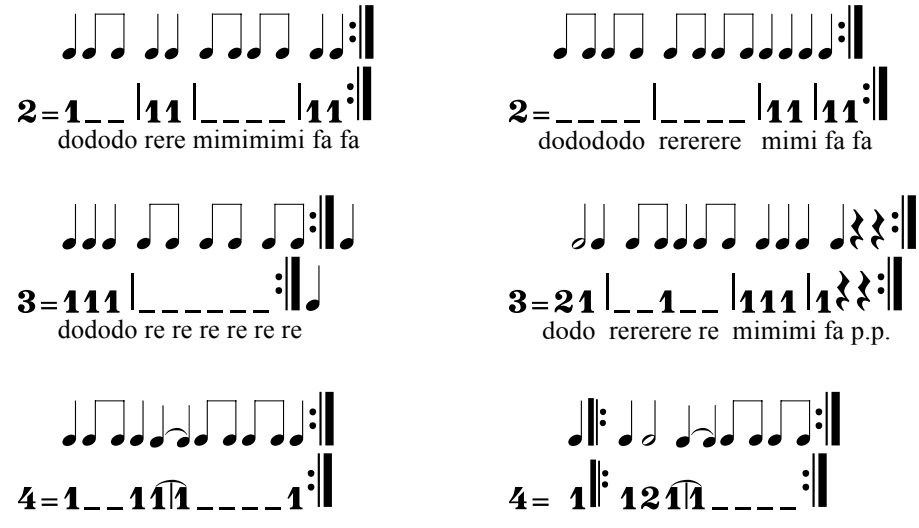
a) Téticas



b) Anacrúsicas



c) Fórmulas Completas
Todas con la forma AA

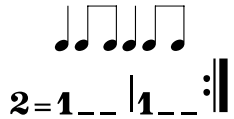


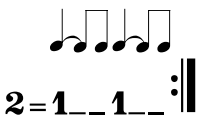
5. Quinta Progresión. Prolongaciones de medio tiempo

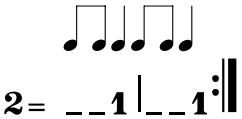
En esta progresión Borguñó continúa con los ejercicios de los valores de medio tiempo mediante las prolongaciones y las síncopas breves. Destaca la introducción del aprendizaje de estos conceptos con anterioridad al silencio de corchea y al contratiempo. Desde un punto de vista pedagógico consideramos más sencillos y asimilables estos elementos del lenguaje musical que las ligaduras entre valores de medio y un tiempo o viceversa:

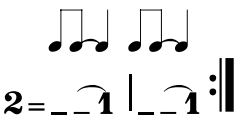
> "En los ejercicios que siguen se recordará a los alumnos que deben imprimir especial energía o contundencia a los movimientos del compás procurando que cada movimiento comprenda exactamente los valores que le corresponden. Con más interés que en los ejercicios similares anteriores, el profesor hará que los alumnos acentúen la prolongación de la nota con la vocal correspondiente."[710]

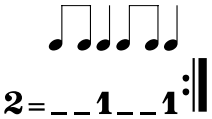
a) Iniciación a las prolongaciones y a las síncopas breves
Todas con la forma AA

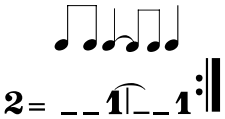

dododorerere


do-odo re-ere

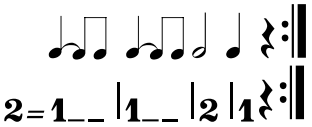

dododo rerere

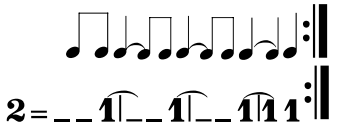

dodo-o rere-e

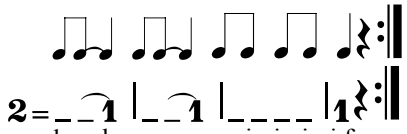

dododorerere

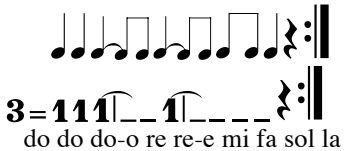

dododo-orere

b) Fórmulas rítmicas completas
Todas con la forma AA

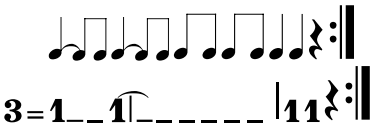

do-odo re-ere mifa p.

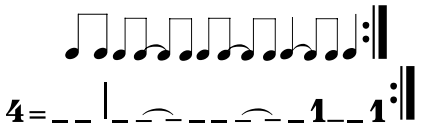

do do do-o re re-e mi fa-a sol


do-odo re-ere mimimimi fa p.


do do do-o re re-e mi fa sol la

[710] *Ibídem*, pág. 98.





6. Sexta Progresión. Pausas (silencios) de medio tiempo

Al igual que en el silencio de negra, en el de corchea utiliza su símbolo musical correspondiente. Para mejorar su adquisición recomienda pronunciar el sonido "p" en sustitución del silencio de corchea en los primeros ejercicios:

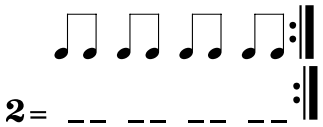
> "El silencio de medio tiempo se indica con el signo habitualmente usado en el solfeo (𝄾) y el vacio que se produce lo llenan los alumnos pronunciando una p breve casi imperceptible."[711]

a) Fórmulas abreviadas
Todas con la forma AA

En los primeros ejercicios el silencio se halla en la parte débil del compás. Una vez asimilado el concepto se incrementa su dificultad al presentar esta técnica con la utilización del silencio de corchea en parte fuerte:

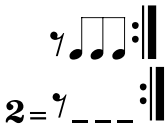
> "Sin embargo, en estos cuatro primeros ejercicios las pausas de medio tiempo corresponden a partes débiles y, debido a ello, su práctica no ofrece dificultad, pues para ser efectuadas basta con contar con exactitud, a su debido tiempo, la nota precedente.
>
> Pero cuando el movimiento del compás coincide con una parte de tiempo fuerte, es más conveniente que los alumnos llenen el vacío con la p, pronunciada suavemente, intercalada entre los valores como si fuera un sonido más.
>
> Naturalmente que la aplicación de la p. es provisional y debe suprimirse tan pronto como los alumnos ejecuten mentalmente la pausa con toda naturalidad.
>
> Con un entrenamiento útil para contrarrestar todo automatismo negativo y el nerviosismo que a la mayoría de los alumnos causa el aprendizaje del contratiempo con valores breves, recomendamos los ejercicios preparatorios siguientes:

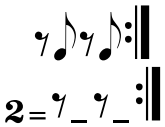
[711] *Ibídem*, pág. 100.

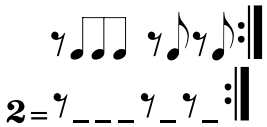


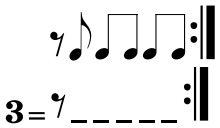
Los alumnos conduciendo el compás despacio, pero en forma contundente, interpretan este ejercicio asociando las sílabas pe y ta a la nota do en la forma indicada en el gráfico, pronunciando bajito la primera y destacando la segunda.

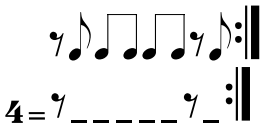
Cuando los alumnos dominen este ejercicio se les indica que con la p. llenan el vacío que se produce en el canto y se inicia la práctica del contratiempo con valores de medio tiempo en la forma que sigue."[712]





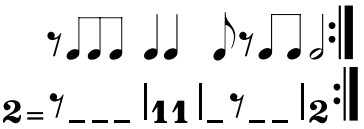




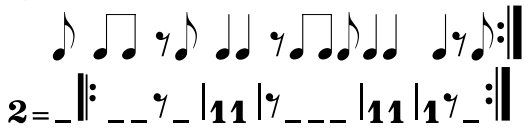


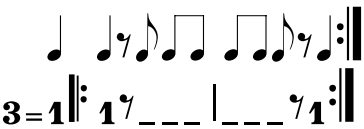
b) Fórmulas completas

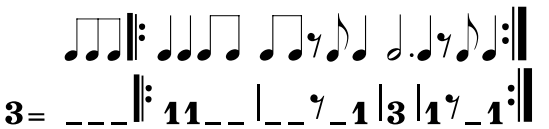
AA



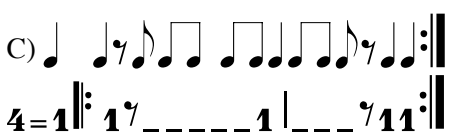
B)



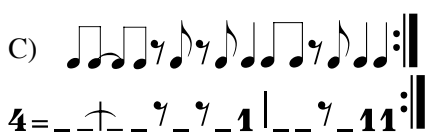




C)



C)

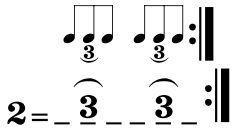


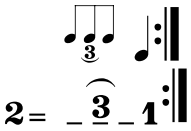
[712] *Ibídem*, pág. 100.

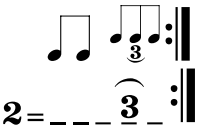
7. Séptima Progresión. Valores y pausas de un tercio de tiempo

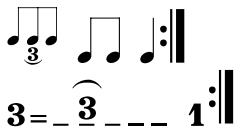
En esta séptima progresión se presenta el tresillo combinado, en todas sus formas posibles, con sonidos y silencios. Borguñó facilita en la fórmula abreviada ejercicios donde el tresillo se trabaja íntegramente con notas. En la fórmula completa, los últimos ejemplos muestran un aumento de dificultad al introducir silencios en diferentes partes del tresillo.

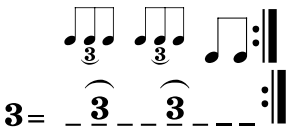
a) Fórmulas abreviadas
Todas con la forma AA

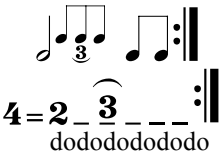

dododododododo
rerere rerere


dododo do
rerere re


dodo dododo
rere rerere

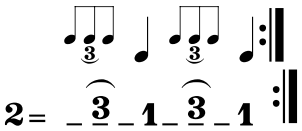

dododododododo
rerere rerere

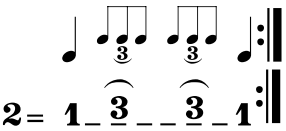

dododododododododo
rerere rerere re re

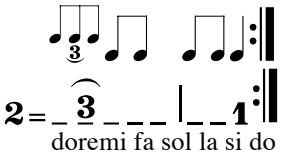

dododododododo
re rerere rere

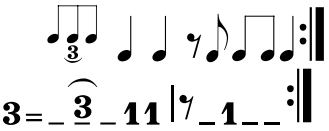
b) Fórmulas completas

Forma B

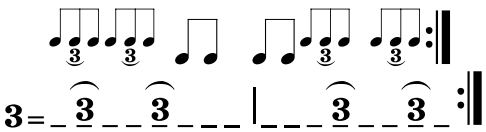

doremi fa sol la si do

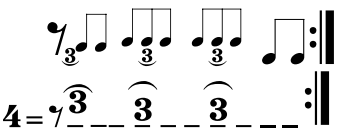

do remifa sollasi do

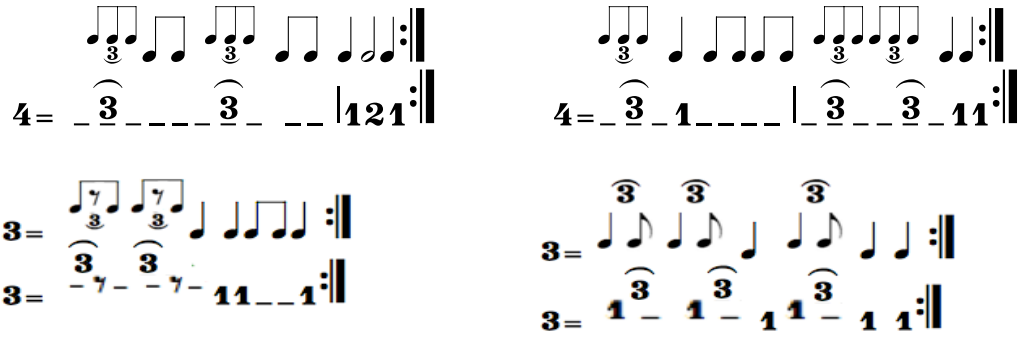

doremi fa sol la si do



Forma C





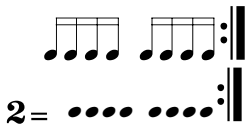


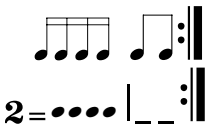
8. Octava Progresión. Valores y pausas de un cuarto de tiempo

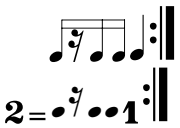
La siguiente figura que estudia Borguñó es la semicorchea y su silencio. Los ejercicios, poseedores de cierto grado de dificultad, combinan todas las formas posibles de semicorcheas y silencios. Con el fin de adquirir su aprendizaje, en las fórmulas abreviadas de dos tiempos se trabaja únicamente este concepto sobre el tiempo fuerte para seguidamente, en las fórmulas completas, desarrollarlo en todas sus partes.

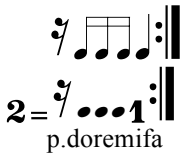
Borguñó deja de utilizar la doble grafía a partir de esta progresión. Hasta ahora, en las fórmulas abreviadas se cambiaba de nombre de nota en cada compás y en las completas a cada nota. Desde esta progresión las fórmulas abreviadas se realizan como si fuesen completas. Es decir, cambia el nombre de la nota en cada figura.

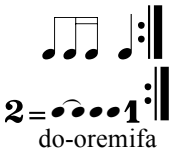
a) Fórmulas abreviadas
Forma B

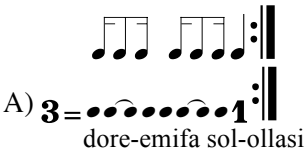

doremifa sollasido


doremifa sol la

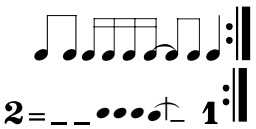

dop.remifa

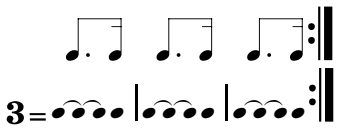

p.doremifa

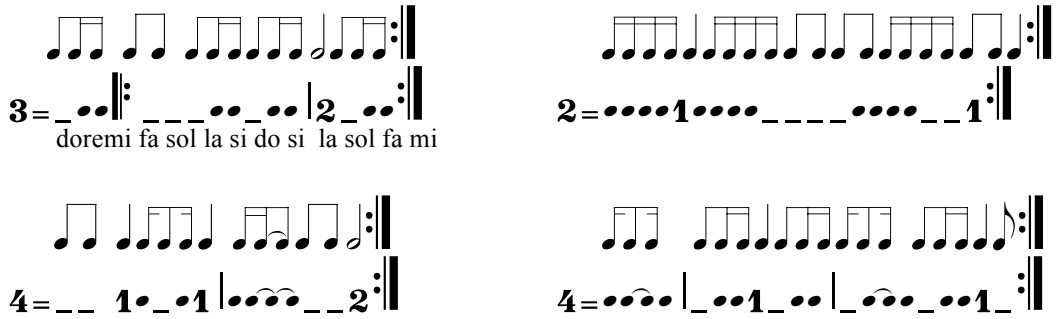

do-oremifa


A)
dore-emifa sol-ollasi

b) Fórmulas completas
Forma B) C)


dore mifasolla-asi do

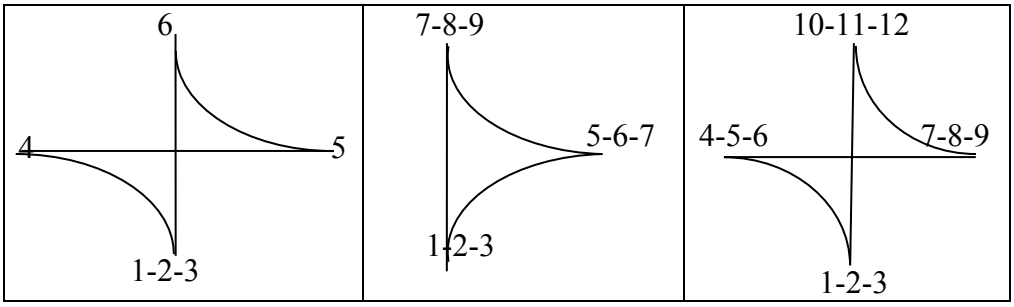

do-o-o re mi-i-i fa so-o-ol la



9. Novena Progresión. Compases compuestos

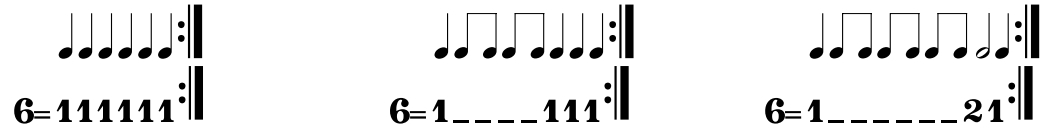
Las cuatro últimas progresiones están dedicadas de forma exclusiva a temas referidos al compás. En ellas se estudian los compases compuestos, de amalgama, alternos y la subdivisión de valores. Cada uno de estos conceptos es explicado de manera teórica mostrando, a través de dibujos o esquemas, el movimiento del brazo para cada uno de los compases:

> "Todos los compases de cinco movimientos en adelante o son de amalgama o compuestos.
>
> Son compuestos cuando el número indicador de los movimientos o principales fracciones en que se divide el compás, es divisible por dos o por tres, siendo los más usados el de 6, 9, y 12 movimientos.
>
> El de 6 equivale a dos veces tres; el de 9, a tres veces tres; y el de 12, a cuatro veces tres, siendo por lo tanto el primero y el tercero, binoternarios, y el de nueve, triple-ternario.
>
> En las composiciones de movimiento animado, cada tres movimientos se resume en uno, resultando de ello dos, tres o cuatro movimientos respectivamente, y se bate el compás como en los compases simples.
>
> La forma más sencilla de efectuar con el brazo y la mano estos movimientos es, a nuestro juicio, la siguiente."[713]

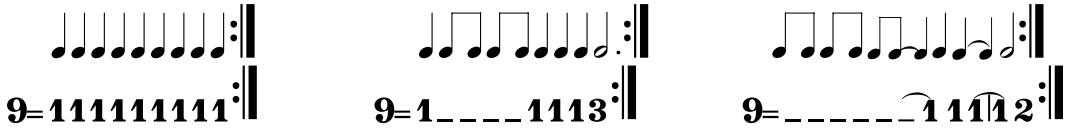


[713] *Ibídem*, pág. 105.

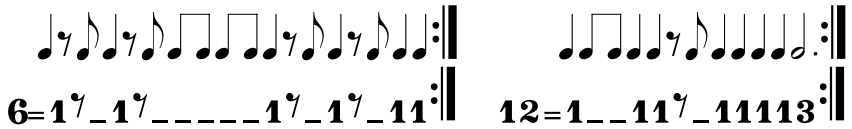
Seis tiempos
Forma C)



Nueve tiempos
Forma C)



Seis y doce tiempos
Forma C)



Seis tiempos menos dos y nueve menos tres
Forma C)

10. Décima Progresión. Compases de amalgama

La décima progresión expone los dos compases de amalgama más comunes del lenguaje musical. Los valores utilizados en los ejercicios no exceden de las corcheas y la síncopa supone la técnica de mayor dificultad. A pesar de que este tipo de contenidos excede lo que debiera ser la educación musical en las escuelas primarias, los ejemplos expuestos son muy asequibles para aquellos niños con un mayor dominio de la asignatura:

> "Son compases de amalgama los distribuidos en un número de fracciones impar e indivisible.
>
> Se obtienen alternando simétricamente dos o más compases simples, los cuales, combinados, permiten efectuar ritmos de 5, de 7 y más tiempos.

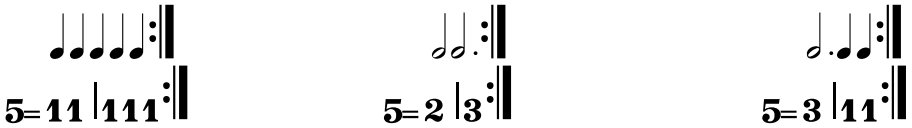
El compás de cinco tiempos se efectúa en cinco movimientos y comprende un compás de dos tiempos y otro de tres, o viceversa. El compás de 7 tiempos se compone de uno de tres tiempos y otro de cuatro, o viceversa.

Para mayor claridad en la distribución, es conveniente separar los compases que se combinan con un línea vertical puntillada."[714]

a. Compases de cinco movimientos

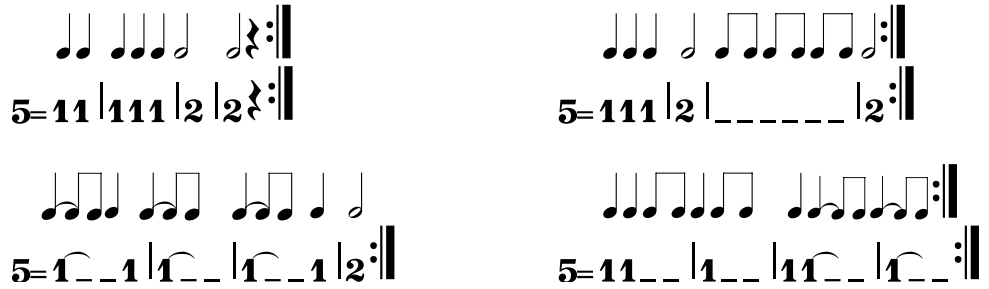
- Fórmulas abreviadas

Forma A



- Fórmulas completas

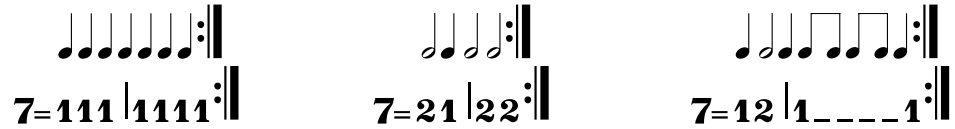
Forma A primer ejemplo y C) el resto



b. Compases de siete movimientos

- Fórmulas abreviadas

Forma A, B y C respectivamente



- Fórmulas completas

Forma C

[714] *Ibídem*, pág. 106.

11. Undécima Progresión. Compases alternos

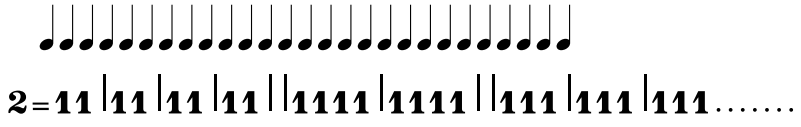
Como indicaba Borguñó los compases alternos apenas se utilizan y la principal razón por la que los incluye se debía a razones pedagógicas ya que reforzaban la capacidad de atención del niño. Para su realización aconsejaba seguir la metodología ya empleada en las progresiones: dactilorritmia, práctica en el encerado y fórmulas melódicas con la tesitura de la octava do3-do4:

> "La práctica de los compases alternos no ofrece interés artístico alguno. Puede equipararse a un grabado en el que aparecen dibujados objetos diversos sin cohesión ni relación significativa alguna.
>
> Sin embargo, su ejercicio tiene un notable interés pedagógico, ya que pone a prueba la capacidad de atención de los alumnos.
>
> Los compases alternos pueden efectuarse de dos formas: 1ª, con la dactilorritmia desde el momento que los alumnos dominan los valores de uno, dos, tres y cuatro tiempos, y 2º, en el encerado a partir de la ejecución de valores de medio tiempo.
>
> La fórmula melódica más recomendable para efectuarlos es la que corresponde a la progresión vocal y rítmica del momento en el cual se ejecuten, que en la etapa elemental es la AA) o la A)."[715]

- Ejercicios dactillorrítmicos de compases alternos con valores de uno, dos, tres y cuatro tiempos.

El primero de los ejercicios se realiza con la ayuda de la dactilorritmia. El profesor muestra los valores correspondientes a uno, dos, tres y cuatro tiempos mientras que los alumnos lo interpretan.

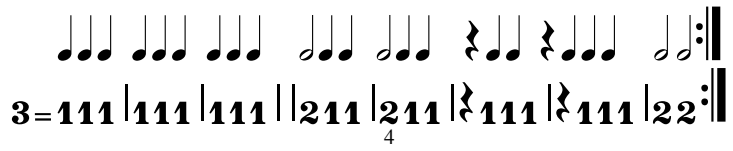
a) Valores de un tiempo
Forma A o AA



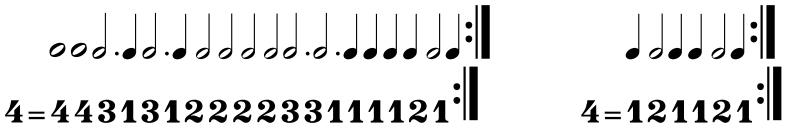
[715] *Ibídem*, pág. 108.

Universidad de Salamanca

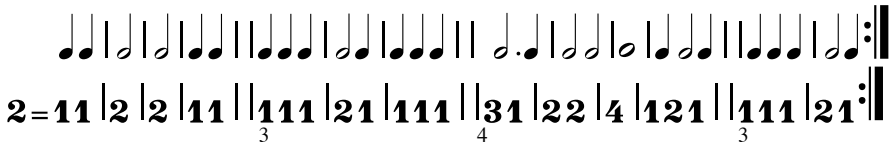
b) Valores de uno y de dos tiempos
Forma A o AA



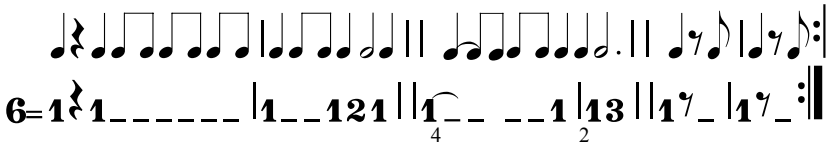
c) Añadiendo valores de tres y de cuatro tiempos
Forma A o AA



d) Lectura de los compases alternos en la pizarra
Forma A o AA



Forma C

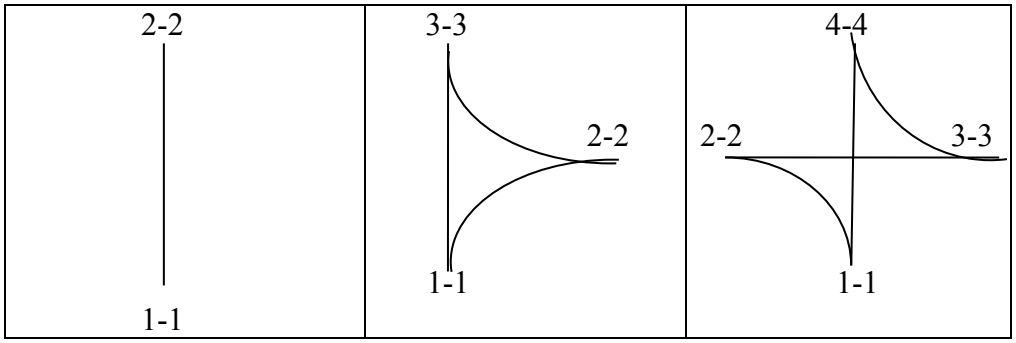


12. Duodécima Progresión. Subdivisión de valores

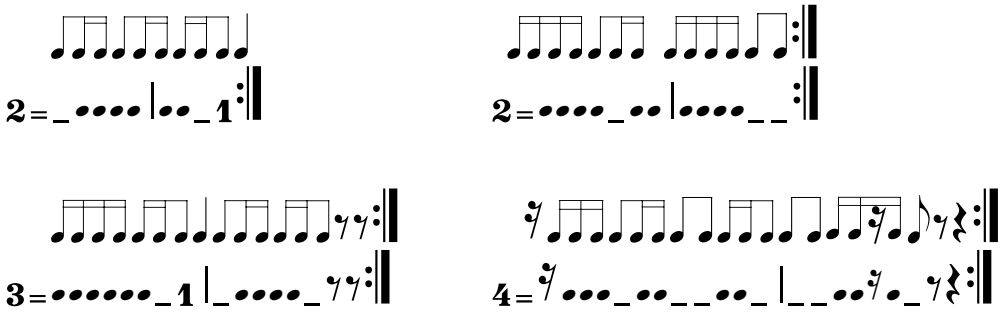
Para simplificar el logro de ritmos de mayor dificultad, Borguñó aconsejaba la subdivisión de los tiempos en aquellos casos en que apareciesen corcheas y semicorcheas. A parte de posibilitar su ejecución favorecía el análisis de los compases:

> "Por lo general los alumnos hallan dificultad en la distribución e interpretación consciente de los ritmos combinados con profusión de valores de menos de medio tiempo. Esta dificultad puede ser fácilmente subsanada acostumbrándoles a la subdivisión de los mismos. Además, con ello se obliga a los alumnos a efectuar constantemente un saludable ejercicio de análisis. Esta subdivisión de valores ya la aconsejamos en la práctica del compás de 2 por 2, cuando los alumnos no están todavía acostumbrados a la lectura rápida de los signos representativos de un tiempo y de medio tiempo.
>
> Esta subdivisión es corriente efectuarla doblando mentalmente el valor de cada signo y, en lo que afecta a los movimientos de la mano, ejecutando el compás dos veces.

Nosotros consideramos más práctico y natural doblar cada uno de los movimientos del compás en la forma siguiente."[716]



Forma C



[716] *Ibídem*, pág. 109-110.

Síntesis de la *Segunda Sección: Iniciación al Ritmo*

La *Segunda Sección: Iniciación al Ritmo* contiene una amplia gama de ejercicios relacionados con el ritmo. En ningún otro apartado del *Método* se incluyen más ejemplos destinados a profundizar lo desarrollado en esta parte. Borguñó aclara al inicio que la última de las etapas se realizaba junto con el Periodo de Perfeccionamiento. Aun así, consideramos que varios ejercicios de las últimas progresiones de la segunda etapa (rítmica percutiva) pueden ofrecer cierta dificultad para niños en edad escolar. Consciente de su complejidad, Borguñó recomienda la práctica de las tres primeras progresiones y de acuerdo con el nivel del grupo continuar con las restantes.

Aunque *Iniciación al Ritmo* está dividida en cuatro etapas se pueden encontrar relaciones entre las dos primeras y las dos últimas. La primera y la segunda se refieren al ritmo de forma percutida. El niño, mediante golpes sobre la mesa o palmadas, efectúa los distintos ejercicios. Sin llegar a ofrecer una dificultad extrema, hallamos mayor problema de ejecución en los referidos a las figuras y silencios de tresillos y semicorcheas.

La tercera y cuarta etapa combinan ritmo y voz. La primera de ellas desarrolla a través de doce progresiones una serie de ejercicios realizados mediante un mismo esquema: fórmula abreviada, completa y lectura dactilorrítmica en la transcripción de la fórmula. En los tres pasos el niño entona las notas de la escala. Primero la misma nota en cada compás, después cambia en cada figura y finalmente, en la transcripción, según indicase el profesor con la ayuda de la dactilorritmia. Una de las principales variaciones la constituyen los valores de uno, dos tres y cuatro tiempos. En la etapa anterior venían indicados por puntos negros y blancos pero en este caso, Borguñó los sustituyó por su valor numérico.

Con intención de facilitar la lectura rítmica Borguñó desarrolló una grafía lo más sencilla posible y con las máximas relaciones lógicas con el lenguaje musical. En muchos casos consideramos acertada la elección de los signos, caso de la sustitución de la figura por su valor numérico, rayas horizontales por corcheas o la inclusión de los correspondientes signos musicales en los silencios. Por otro lado, el uso de la dactilorrítmia en ejemplos de una duración relativamente extensa dificulta el trabajo del profesor al tener que cambiar de dedos de forma constante. Finalmente, advertimos que en las dos últimas progresiones la entonación y el ritmo comparten jerarquía. El hecho de incluir ejercicios rítmicos de entonación con el nombre de las notas pone de manifiesto que el ritmo, en sus etapas finales, se halla supeditado a la consecución de una unión perfecta entre éste y la voz.

4.1.3 *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)*

Antes de dar paso a las siete series de ejercicios, Borguñó expone en la Guía Técnica los objetivos que persigue así como los procedimientos y las formas de lectura de los ejemplos expuestos.

A pesar de incorporar contenidos nuevos para el niño, Borguñó entiende que esta parte supone un refuerzo de la *Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz* y una preparación a la siguiente:

> " El objetivo esencial de esta sección es:
> 1º.- Familiarizar a los alumnos con los intervalos y establecer una estrecha coordinación mental entre los sonidos.
> 2º.- Equilibrar el paso de la voz y reforzar el registro superior.
> 3º.- Iniciar la lectura musical a dos voces.
> 4º.- Estimular el reconocimiento mental de los sonidos.
>
> Esta 3ª Sección constituye una consolidación vocal de los ejercicios efectuados en la 1ª (Educación metódica de la voz) y una preparación a la Cultura Tonal y Solfeo (1ª Sección del Periodo 2º)."[717]

Los procedimientos que se han de utilizar así como las formas de lectura son los mismos que se han empleado previamente: la fonomimia, la doble fonomimia, la representación visual de los sonidos en el encerado y la escala vocal reproducida en la pizarra. Para los ejercicios a dos voces apunta la posibilidad de dividir la clase en dos coros y utilizar el procedimiento de la doble fonomimia. El profesor con cada mano realiza los gestos correspondientes a cada uno de los coros de manera simultánea e independiente.

De igual forma, recomienda las formas de lectura practicadas, a) y b), y la lectura de las distintas notas a través de la fonomimia cantando el sonido con la boca cerrada o asociándolo con la sílaba MU al mismo tiempo que se hace el gesto fononímico correspondiente. Estas dos formas de lectura (a y b) aparecerán constantemente en los ejercicios posteriores:

> "Formas de lectura.
>
> a) Lectura cantada de las notas a través de la fonomimia, con la mano abierta.
> b) Asociación de la boca cerrada o de la sílaba MU a las notas transmitidas fonomímicamente, con la mano derecha."[718]

En *Iniciación a la cultura del oído* Borguñó incluye la entonación de intervalos, retención de sonidos y la lectura a dos voces. Constituye una parte complementaria a la *Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz* con siete series independientes entre sí sin una clara relación entre ellas. Para su correcta práctica aconseja efectuarlas

[717] *Ibídem*, pág. 112.
[718] *Ibídem*, pág. 113.

paralelamente con las otras dos secciones del mismo Periodo. El tiempo destinado a ella debía ser una tercera o cuarta parte del tiempo disponible para la clase. Borguñó propone que al principio se otorgue preferencia a los ejercicios de entonación a los que también considera de vocalización.

Tercera Sección: ***Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)***	
- Guía Técnica	
- Siete Series	
a) Primera Serie: ejercicios sistemáticos de entonación y de iniciación a la práctica de intervalos	- Retención mental de uno o varios sonidos - Ejercicios rimados de entonación
b) Segunda Serie: Percepción mental simultánea de varios sonidos	- Percepción de sonidos. - Percepción de melodías simultáneas
c) Tercera Serie: Audición interna de sonidos	- Ejercicios de entonación y coordinación auditivo-vocal sobre distintos pentacordos - Dictado
d) Cuarta Serie: Iniciación a la lectura a dos voces	- Ejercicios de dos melodías simultáneas - Ejercicios melodías cruzadas
e) Quinta Serie: Ejercicios preliminares de percepción mental de sonidos	
f) Sexta Serie: Percepción y sustitución mental de sonidos omitidos	
g) Séptima Serie: Sustitución mental de sonidos armónicos omitidos	

La principal diferencia entre los conceptos progresión y serie estriba en la continuidad existente en las progresiones en cuanto a dificultad se refiere. Por otra parte, las series constituyen ejercicios sin un relación directa las unas con las otras.

a) Primera Serie. Ejercicios sistemáticos de entonación y de iniciación a la práctica de los intervalos

Borguñó comienza la primera serie recordando al profesor los tres procedimientos de lectura de los ejercicios con los que se han de ejecutar los ejercicios: fonomimia, representación visual y escala vocal. Consciente de la falta de tiempo necesaria para completar todos los ejemplos, deja en manos del profesor su organización:

> "Sin embargo, como es difícil que el profesor disponga en la Escuela de tiempo suficiente para completar la ejecución de los ejercicios con los tres procedimientos citados, dejamos a su buen criterio la ejecución u omisión parcial temporal de los dos últimos."[719]

En esta primera serie se desarrollan dos tipos de ejercicios. Aquellos que tratan la retención mental de uno o más sonidos entre varios y los que denomina ejercicios ritmados de entonación.

Borguñó sugiere al profesor explicar la forma en la que los ejercicios han de llevarse a cabo. La nota de mayor duración se prolonga para que los alumnos retengan este sonido y se repita en varias ocasiones a lo largo del ejercicio. La raya horizontal indica que la nota debe ser ligeramente apoyada. De esta forma los alumnos, sin apenas tener idea de ello, son introducidos en la entonación de los intervalos. Advierte sobre la conveniencia de cantar de manera "crescendo" las sucesiones de sonidos ascendentes y "diminuendo" las descendentes:

> "Antes de practicar los ejercicios que siguen, el profesor explica a los alumnos que en el curso de la lecutra fonomímica o visual gráfica que van a practicar, prolongará una nota más que las otras, y que la nota prolongada deberán retenerla en la mente porque será insistentement repetida a través de otros sonidos formando con ellos toda suerte de intervalos.
>
> La rayita horizontal colocada sobre las notas indica que éstas deben ser muy tenuemente prolongadas o simplemente apoyadas. Generalmente se halla colocada en la primera nota del intervalo, normalmente precedido de varias notas que se sucenden por grados conjuntos."[720]

a) Retención mental de uno o varios sonidos

Mediante estos ejercicios se pretende que el alumno trabaje de forma sistemática una nota en concreto con la sucesión, ascendente y descendente, del resto de notas de la escala.

Los primeros son de carácter simple: una nota se retiene mentalmente en el momento en que varias notas de la escala son interpretadas por grados conjuntos. Posteriormente, será un sonido repetido entre varios y para termincar con dos sonidos entre diversas notas.

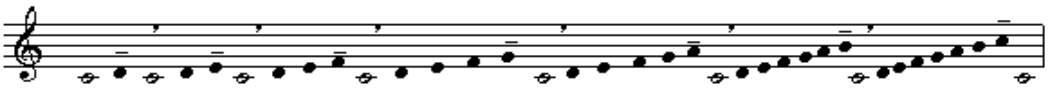
Como ejemplo de este tipo de ejercicios mostramos seis de ellos, la mitad de los que Borguñó incluye, donde podemos observar que aparte de de trabajar la retención de uno o varios sonidos se ejercitan intervalos de forma ascendente y descendente.

En primer lugar se cantan las notas con el refuerzo la fonomimia y después con la sílaba MU.

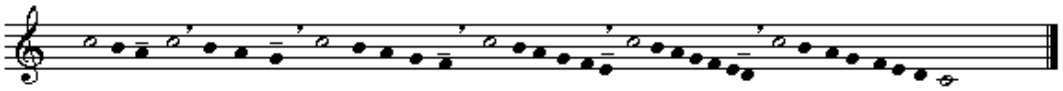
[719] *Ibídem*, pág. 114.
[720] *Ibídem*

La tesitura utilizada en los ejercicios de esta primera serie abarca hasta el mi4. A través de la retención de uno o varios sonidos entre las notas de la escala Borguñó completa un repertorio de ejercicios de entonación e interiorización de sonidos. Al no incluir ningún tipo de medida en las notas el alumno únicamente ha de preocuparse de entonar correctamente.

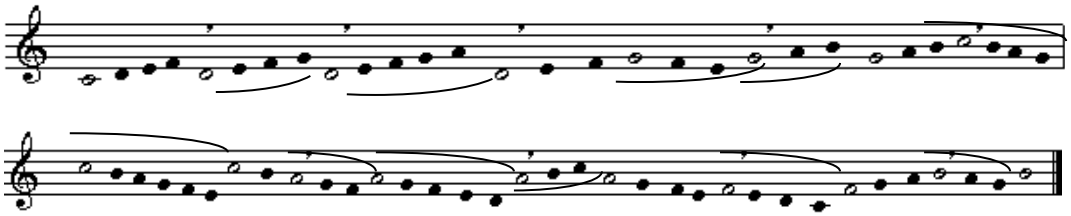
1. Retención mental sistemática del *do* a través de las demás notas de la escala



Forma a)
" b)

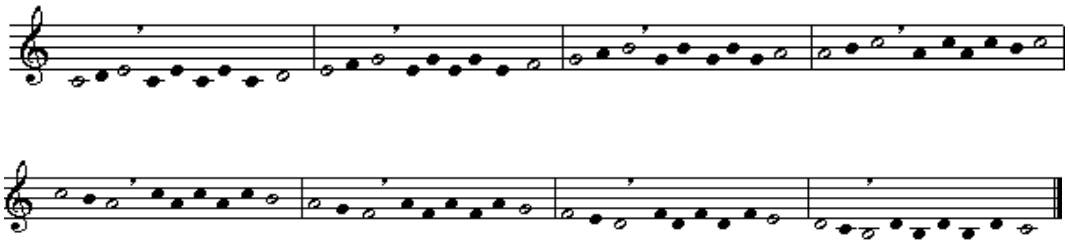


2. Retención mental preferente de un sonido entre varios



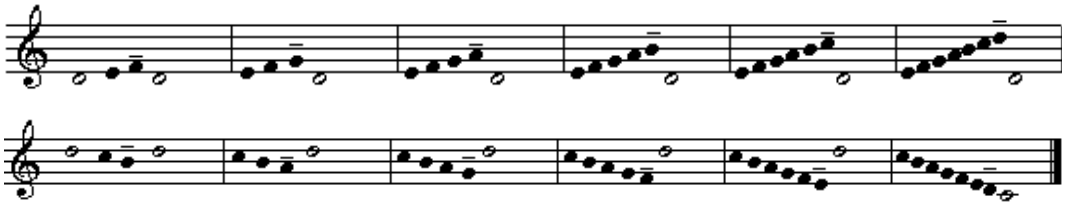
Forma a)
" b)

3. Retención mental de dos sonidos repetidos entre varios



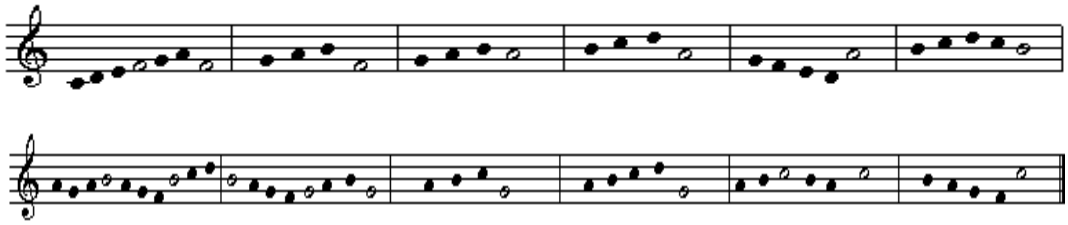
Forma a)
" b)

4. Retención mental sistemática del re a través de las demás notas de la escala



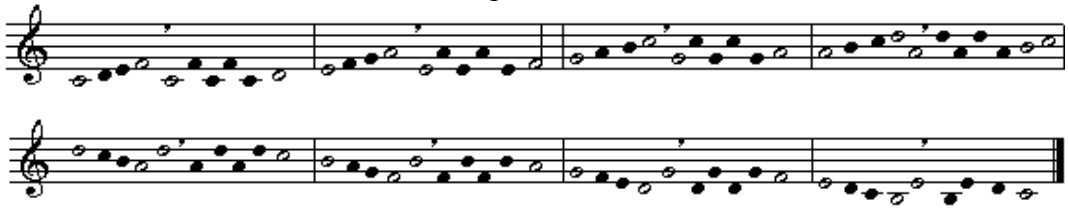
Forma a)
" b)

5. Retención mental preferente de un sonido entre varios



Forma a)
" b)

6. Retención mental de dos sonidos repetidos entre varios



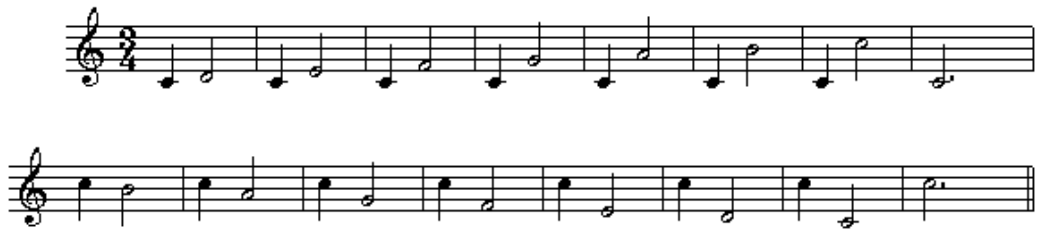
Forma a)
" b)

b) Ejercicios rimados de entonación

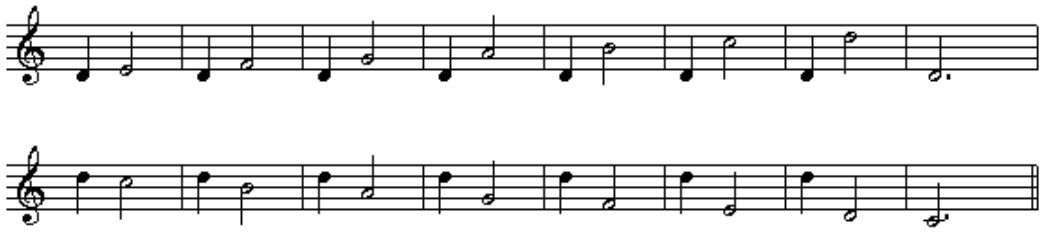
Los ejercicios rimados constituyen el segundo tipo de práctica con los que educar la voz de los alumnos. Mediante estas composiciones, en las que ya se introduce de forma clara la medida de las notas, se profundiza de forma más sistemática los ejemplos anteriores. Las figuras utilizadas son principalmente blancas y negras con la intención de simplificar su posible dificultad. Escritos en compases de tres y cuatro tiempos, además de suponer ejercicios de entonación, servían de iniciación básica al solfeo.

Forma a) y b)

1.

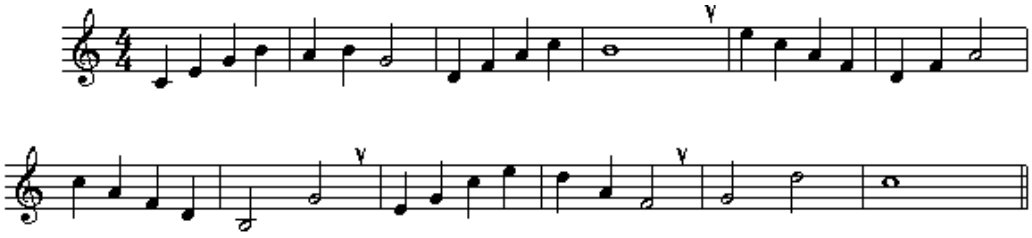


2.



Universidad de Salamanca

3.



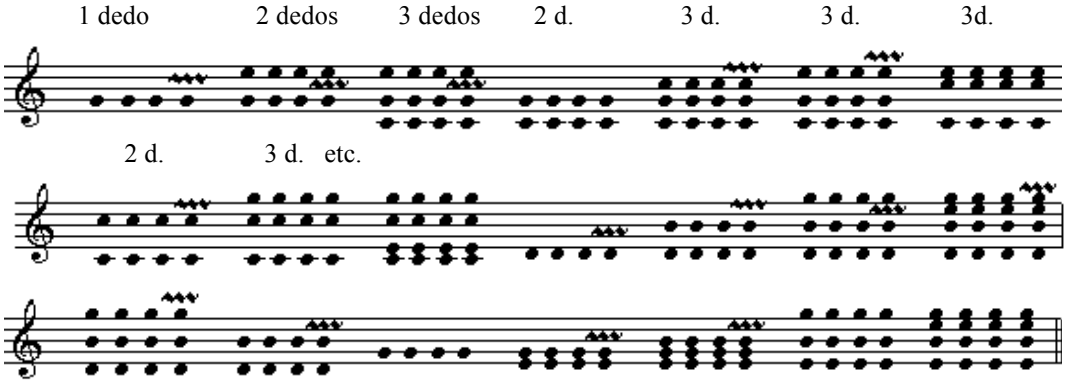
b) Segunda Serie. Percepción mental simultánea de varios sonidos

Esta serie supone una continuación de la primera. En esta ocasión los alumnos han de ser capaces de reconocer el número de sonidos que suenan al mismo tiempo así como su altura. Los tres primeros ejercicios persiguen la percepción mental simultánea de varios sonidos, mientras que el cuarto trata acerca de la percepción mental de una y varias melodías simultáneas.

A partir de la distinción del número de sonidos se trabajan los parámetros agudo-grave, en el caso de dos sonidos, y altura relativa, en el caso de tres sonidos.

1. En este primer caso presenta tres acordes sobre las tres primeras notas de la escala. Comienza con la interpretación de una sola nota para finalizar con cuatro sonidos simultáneos. La forma en la que los alumnos han de identificar las notas que escuchan se lleva a cabo levantado el número de dedos correspondiente:

> "Los alumnos, con los ojos cerrados, indican el número de sonidos simultáneos que oyen.
>
> El profesor toca en piano o en el armonium repetidamente un sonido. Los alumnos cierran los ojos y con la mano derecha cerrada a la altura de los ojos, levantan un dedo (el índice); el profesor toca simultáneamente dos sonidos, y los alumnos levantan dos dedos (índice y medio); cuando los sonidos son tres, añaden a los anteriores el anular, y si el acorde es de cuatro sonidos, el meñique. Y viceversa, a cada sonido omitido, los alumnos encogen u ocultan un dedo."[721]

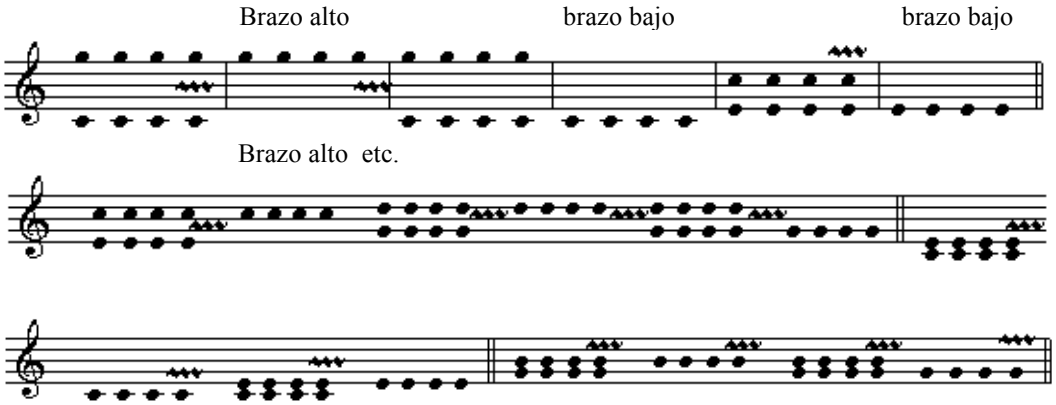


[721] *Ibídem*, pág. 118.

"El signo ~~~~ tiene en estos ejercicios el significado de "ad libitum" o sea, la nota o notas sobre las cuales aparece siguen repitiéndose hasta que el profesor estime conveniente efectuar la modificación correspondiente."[722]

2. En el segundo de los ejercicios se inicia al alumno en el reconocimiento de la altura de los sonidos. Para que su aprendizaje no ofrezca dificultad comienza únicamente con dos sonidos. Cuando suena la nota más aguda los alumnos levantan el brazo y en el momento que lo hace la más grave han de estirarlo hacia abajo:

"Los alumnos permanecen con la mano cerrada a la altura de los ojos. El profesor hace oír simultáneamente dos notas, una aguda y otra más grave. Omite una y sigue tocando la otra. Si esta es la aguda, los alumnos levantan el brazo en alto, y si es la grave, la indican estirando el brazo hacia abajo."[723]

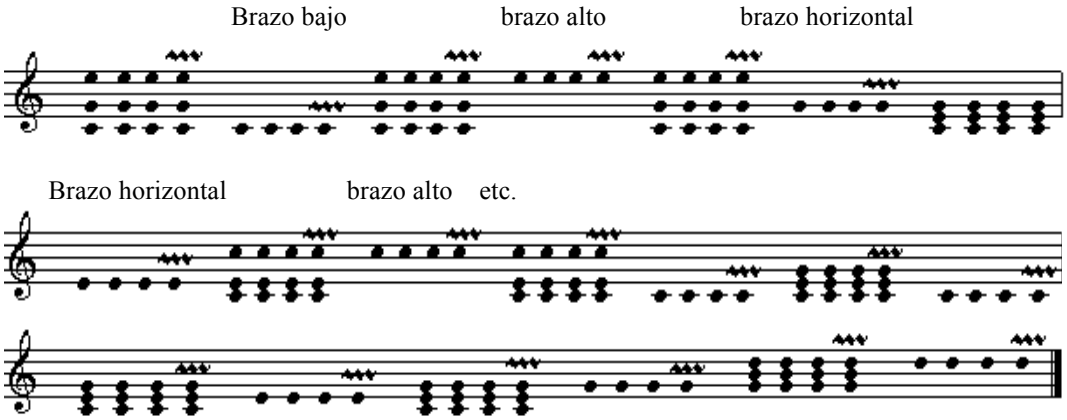


3. El tercer tipo de ejercicio supone una ampliación del anterior al introducir un sonido más. Los alumnos deben de reconocer la altura del que permanece tras omitir los dos con los que sonaba. El sonido intermedio se representa con el brazo extendido de forma horizontal:

"Si el profesor toca simultáneamente tres sonidos y, omitiendo dos sigue tocando el del centro, los alumnos lo indican estirando el brazo izquierdo hacia delante colocado en posición horizontal; si el sonido que el profesor sigue tocando es el agudo lo indican con el brazo en alto, y viceversa si es el grave."[724]

Borguñó aconseja que la distancia entre los sonidos sea al inicio bastante alejada para a medida que el alumno vaya distinguiéndolos se acorten no más de una tercera mayor o menor.

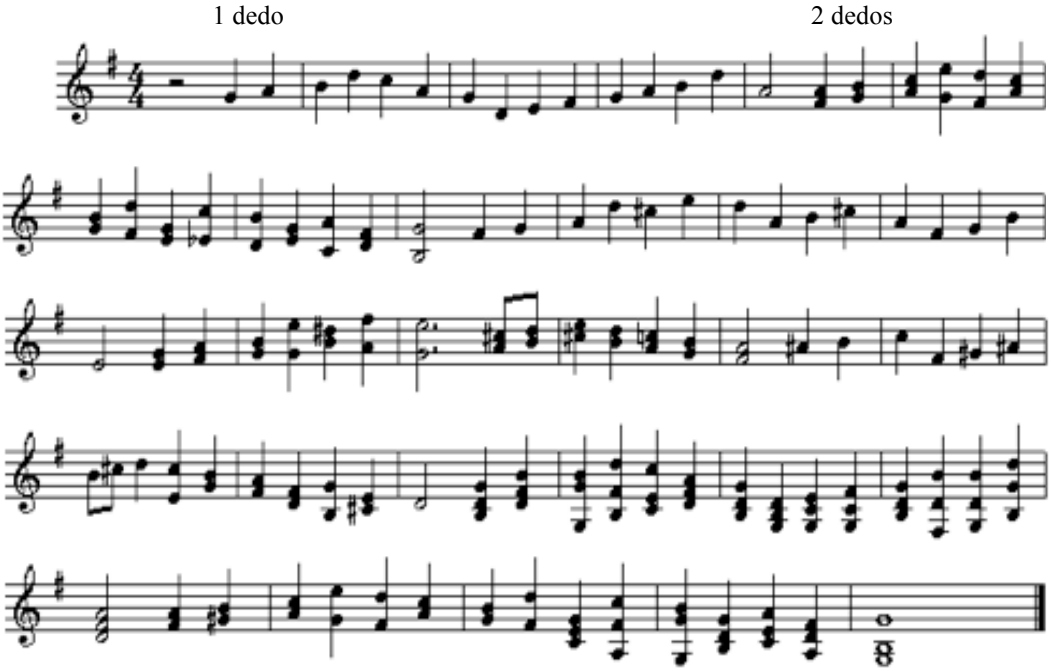
[722] *Ibídem*, pág. 119.
[723] *Ibídem*, pág. 118.
[724] *Ibídem*, pág. 119.



4. Percepción mental de melodías simultáneas

El último de los ejemplos propuestos en esta serie ofrece un mayor grado de dificultad. Al no existir ningún tipo de explicación por parte del maestro catalán a la hora de llevar a cabo este ejercicio, creemos que se trata de una introducción al conocimiento de tres voces que suenan simultáneamente.

Únicamente en la parte superior aparecen escritos el número de dedos que el niño ha de levantar de acuerdo con los sonidos que se interpretan simultáneamente.



c) Tercera Serie. Audición interna de los sonidos

Los ejercicios de esta serie se encaminan a conseguir una correcta audición interna de diferentes sonidos. Los niños deben "pensar interiormente" aquellos que se encuentran entre dos notas cantadas.

En un primer momento, para facilitar su aprendizaje e iniciarles al dictado, los ejercicios se llevan a cabo mediante de tres formas: sonidos abiertos (nombre de las notas), sonidos cerrados (con la letra m) y pensados (representados por un pequeño 0 y con una rayita que si existen varias seguidas):

> "Iniciación al dictado
>
> En los ejercicios de preparación al dictado y en los de retención mental de los sonidos, la forma de lectura b) se interpreta con la boca cerrada. Un sonido abierto puede convertirse en cerrado añadiendo al nombre de la nota una m, lo cual permite a los alumnos prolongarlo sin necesidad de articular ninguna sílaba.
>
> Cuando la boca cerrada comprende varias notas seguidas, la prolongación de la m se indica uniendo a la misma una raya horizontal paralela a las notas que el corresponden. m_____
>
> Las notas que han de ser solamente pensadas se indican colocando debajo de las mismas un pequeño cero, y si son varias seguidas las notas que los alumnos han de pensar sin cantarlas, se añade asimismo, una rayita al cero 0 _____
> Gráficamente la nota dictada es indicada con un cero mayor 0.
>
> Como quiera que la m opone una resistencia natural al desbordamiento de la voz, los alumnos al cantar con la boca cerrada procurarán imprimir mayor vigor a los sonidos cerrados que a los abiertos. Repetimos una vez más que las notas cantadas abiertamente por su nombre correspondientes a la media parte inferior de la escala musical, deben ser cantadas tanto más suavemente cuanto más graves sean.
>
> Con objeto de simplificar la lectura y comprensión de los ejercicios de esta serie, se colocan en la parta alta del pentagrama los signos a) y b) indicadores de que todos los ejercicios deben ser cantados con el nombre de las notas y con la boca cerrada. Solamente los que contienen alternativamente notas "abiertas", "cerradas" y "pensadas" llevan debajo la indicación que les corresponde, con excepción de las notas abiertas que no llevan ninguna y deben ser cantadas por su nombre."[725]

Para conseguir la interiorización de los sonidos Borguñó continúa con los ejercicios de notas pensadas. Primero se cantan las notas que hay entre las que forman el intervalo con la boca cerrada y posteriormente son pensadas. Para reforzar la consecución de las notas pensadas aconseja la utilización de su correspondiente gesto con la mano:

[725] *Ibídem*, pág. 120.

"Notas pensadas

Es conveniente que los alumnos, desde un principio, se acostumbren a pensar en las notas que hay entre las dos que forman el intervalo, de tercera para arriba, primero cantándolas con la boca cerrada, y después, pensándolas. Pero como lo más probable es que la mente de la mayoría de los alumnos permanezca en este caso inactiva, si no se recurre a un incentivo que les induzca a retenerlas en la mente, al ser fonomimadas con la mano cerrada, el profesor les indica que al abrir la mano las canten por su nombre. Debe ser efectuado este ejercicio con alguna frecuencia ya que es el estímulo que más eficazmente les hace pensar en los sonidos."[726]

La iniciación al dictado debe llevarse a cabo sin prisas pero con la seguridad de obtener los resultados deseados. Sugiere utilizar los sonidos de los pentacordos de la escala hasta el mi4 aproximadamente. Borguñó recurre a la fonomimia y a las notas pensadas para confirmar la correcta coordinación entre voz y oído a modo de introducción al dictado. Una vez ejercitados los primeros ejercicios con la fonomimia se pasa a su representación en la pizarra. Los niños cantan con su nombre con la boca cerrada o piensan las notas que el profesor indica:

"El dictado

[...] El proceso a seguir en el dictado ha de ser muy lento, pero firme. Cuando los alumnos hayan grabado en su mente los sonidos fundamentales de la tonalidad, es emprendido el dictado sobre los sonidos de los pentacordos que comprende la escala vocal de diez u once sonidos, y después, sobre la totalidad de intervalos susceptibles de ser realizados con los sonidos de la referida escala.

[...] La fonomimia permite a los alumnos, con un simple gesto, comunicar silenciosamente los sonidos que en su oído perciben. En los ejercicios de notas pensadas que constituyen una introducción al dictado, este procedimiento permite comprobar si en los alumnos, existe la debida coordinación entre la voz y el oído.

Ejercicios preparatorios

Deben ser indistintamente practicados con la fonomimia y en la representación visual de los sonidos en el encerado ya que en esta última pueden visualmente comprobar la proporción espacial de tonos y semitonos.

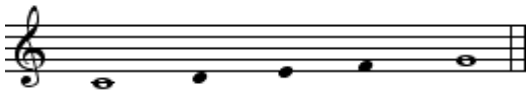
Primeramente se practican con la fonomimia y acto seguido en la representación visual gráfica expresada. Para indicar en esta última si las notas que señala el profesor con la varita han de ser abiertas, cerradas o solamente pensadas, hace uso de la mano que le queda libre.

La mano abierta, como de costumbre, significa que las notas señaladas por el profesor con la varita han de ser cantadas con su nombre; la mano cerrada con el dedo índice indica que las notas han de ser cantadas con la boca cerrada. Las notas pensadas son indicadas por el profesor con mano totalmente cerrada. El cero tiene el mismo significado en la escritura musical que la mano cerrada en la lectura fonomímicas."[727]

[726] *Ibídem*, pág. 120.
[727] *Ibídem*, pág. 121.

Una vez finalizada la explicación de cómo ha de ser la audición interna de los sonidos, Borguñó expone cuatro apartados donde se trabajan los sonidos do-mi-sol-do4-mi4 así como la metodología a utilizar para su correcta comprensión. Cada uno de ellos consta de dos ejercicios: coordinación auditivo-vocal y dictado. Para los primeros, auditivo-vocal, sigue un proceso de seis pasos mientras que para el dictado los limita a dos. El quinto y sexto apartado titulado "ejercicios comprobatorios de la coordinación auditivo-vocal y práctica vocal y tonal de los sonidos que comprenden los pentacordios re-la, mi-si, fa-do, sol-re y la-mi" concretan una revisión de lo aprendido.

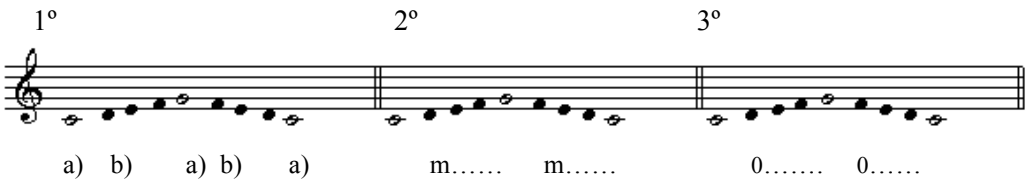
I. Quinta justa: do – sol



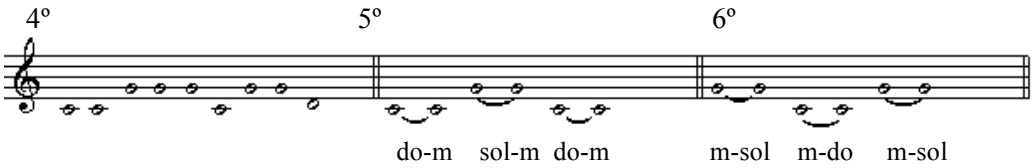
- Ejercicios de entonación auditivo vocal

La fonomimia es el recurso común a los seis apartados. Mediante su uso los niños practican el pentacordio correspondiente cantando o con la boca cerrada las notas que forman el intervalo:

> "1º- El profesor fonomima las notas del pentacordio que se forma sobre el do, primero con la mano abierta, y después con la mano cerrada, respectivamente.
>
> 2º- De los cinco sonidos del pentacordio fonomimado por el profesor, el do y el sol son cantados con el nombre de las notas y los tres restantes con la boca cerrada.
>
> 3º- El mismo ejercicio es practicado pensando en las notas intermedias fonomimadas con la mano cerrada, sin cantarlas.
>
> 4º- Los alumnos leen directamente en las manos del profesor y en la representación visual gráfica las dos notas extremas del pentacordio.
>
> 5º- Las notas do y sol son fonomimadas por el profesor, primero con la mano abierta y a continuación, sin perder la continuidad sonora, cierra la mano. Los alumnos, sin la menor interrupción obedecen ambos movimientos.
>
> 6º- El mismo ejercicio se efectúa en sentido inverso, o sea, iniciándolo con la mano cerrada y prolongándolo, sin interrupción, con la mano abierta."[728]



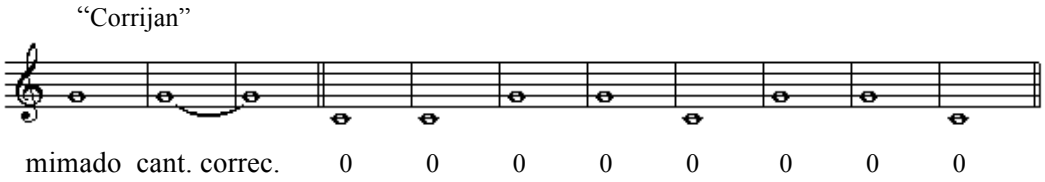
[728] *Ibídem*, pág. 122.



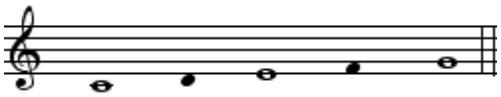
- Dictado

Para efectuar el dictado invita a seguir tres pasos: el profesor canta con la boca cerrada o con la ayuda de un instrumento las notas mientras los alumnos tratan de identificar la altura del sonido. Hacen el gesto fononímico correspondiente cantando la nota y aquellos que se han equivocado la corrigen:

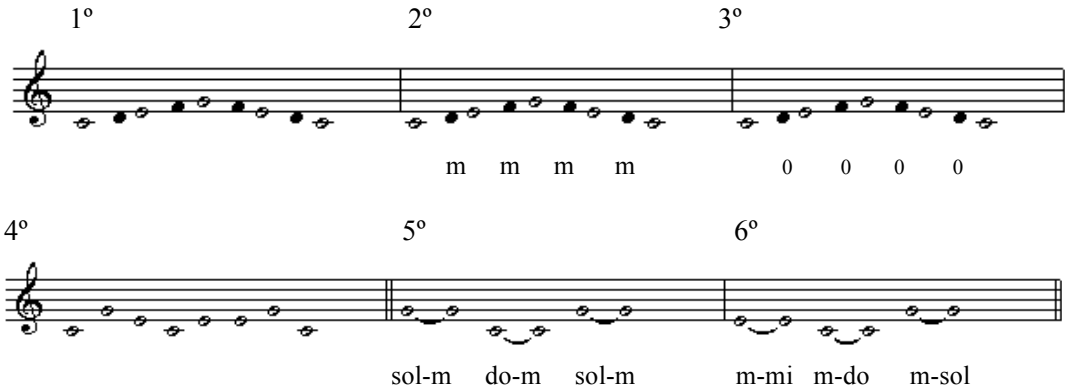
> "1º. Permaneciendo los alumnos con los ojos cerrados el profesor canta con la boca cerrada o ejecuta con un instrumento, indistintamente, el do y el sol, e invita a los alumnos a reconocer la posición de altura de ambos sonidos.
> 2º. Los alumnos fonomiman silenciosamente la nota ejecutada por el profesor. Acto seguido, éste pronuncia la voz ejecutiva "corrijan"; los alumnos cantan la nota fonomimada y los que incurren en error inmediatamente la corrigen." [729]



II. <u>Do – mi – sol</u>

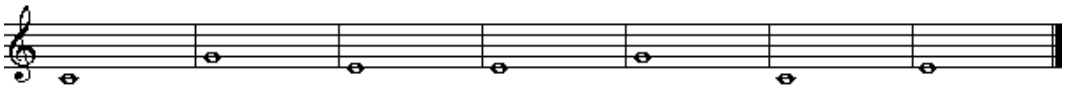


- Ejercicios de entonación auditivo vocal



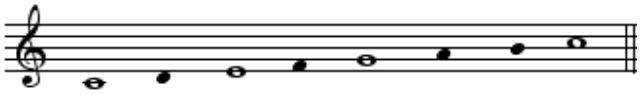
[729] *Ibídem*, págs. 122-23.

- Dictado



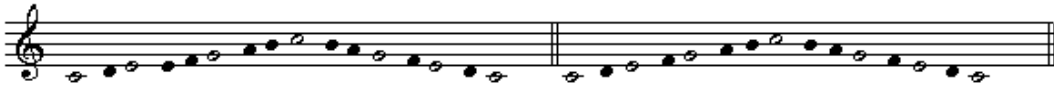
0 0 0 0 0 0 0

III. Do - mi – sol – do4



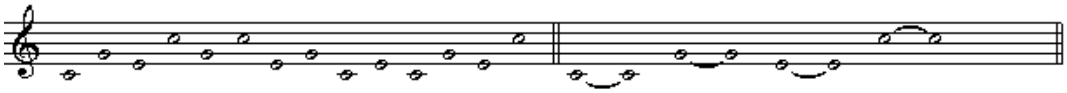
- Ejercicios de entonación auditivo vocal

1º 2º y 3º



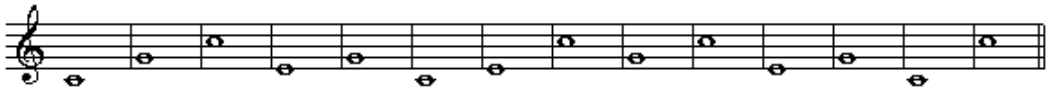
m m m m m m m m m m
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

4º 5º y 6º



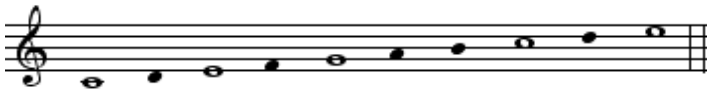
do-m sol-m mi-m do-m
m-do m-sol m-mi m-do

- Dictado



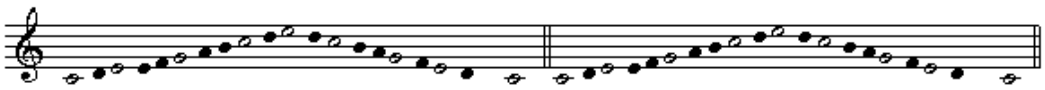
0 0 0 0 etc.

IV. Do – mi – sol – do4 – mi4



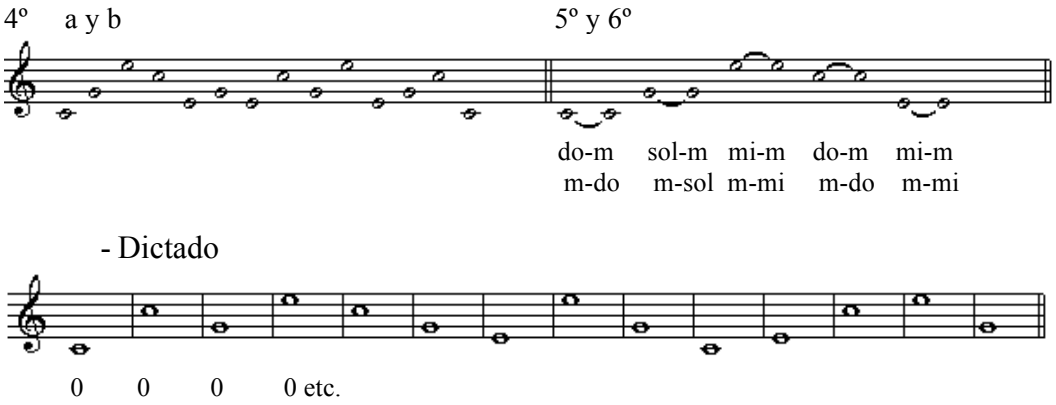
- Ejercicios de entonación auditivo vocal

1º a y b 2º y 3º



m mm mm m m mm m m
0 00 00 0 0 00 0 0

Universidad de Salamanca

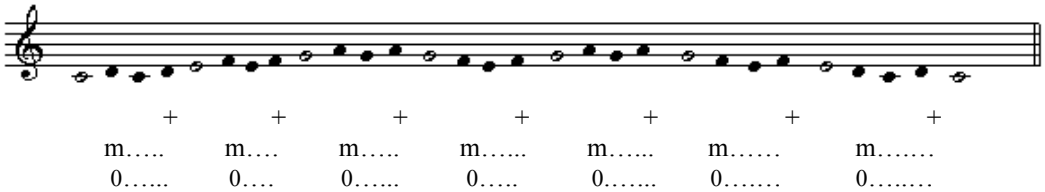


V. Ejercicios comprobatorios de la coordinación auditiva-vocal

Para que el profesor tenga la absoluta seguridad de que los alumnos realizan correctamente las notas pensadas, Borguñó incluye un pequeño signo (+) para que cuando aparezca debajo de una nota pensada los niños la canten. De esta forma se asegura que el niño sigue la sucesión de notas pensadas para en un momento dado cantar una de ellas. No obstante, deja total libertad a los profesores a la hora de emplear este signo o cambiarlo por otro distinto:

> "Para comprobar si hay la debida coordinación entre las notas pensadas y su transmisión vocal, el profesor enseña a sus alumnos con obstinado interés un ejercicios melódicos con la mano abierta y cerrada, respectivamente.
>
> [...] Las crucecitas (+) indican las notas pensadas en las cuales el profesor, al abrir la mano en la indicación fonomímicas, comprueba si la interpretación vocal corresponde exactamente a la idea sonora que la nota representa.
>
> Se trata simplemente de dar una norma a los profesores seguidores de este Método, los cuales, como es natural, pueden hacer caso omiso de las referidas crucecitas y hacer las comprobaciones con las notas que en cada caso estimen oportunas."[730]

1. a) b)

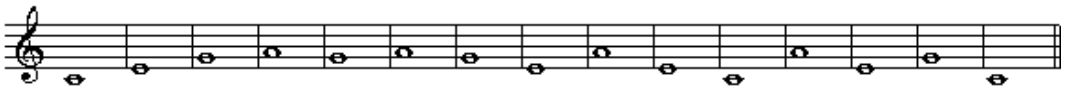


El dictado, al igual que en las serie anterior, no se limita únicamente a la mera trascripción de las notas en el cuaderno. Hasta llegar a su consecución aconseja una serie de ejercicios previos con el objetivo de reforzar la distinción de las notas:

[730] *Ibídem*, pág. 125.

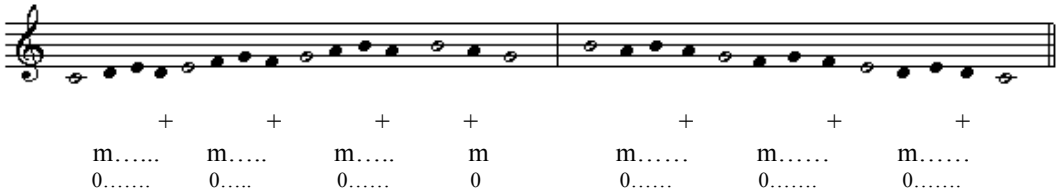
"Este ejercicio y los restantes de esta progresión correspondientes a los números pares se efectúan en el orden siguiente: 1º, lectura fonomímicas abierta y cerrada, a) y b); 2º, vibración abierta con prolongación cerrada a-c, y viceversa, vibración cerrada con prolongación abierta c-a; 3º sonidos pensados comprobados vocalmente (0); y 4º, dictado (0)."[731]

2.

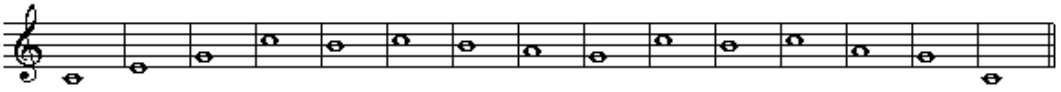


1º a) b)
2º a-c y c-a
3º 0 sonidos pensados
4º 0 dictado

Ejercicio 3. a) y b)



Ejercicio 4



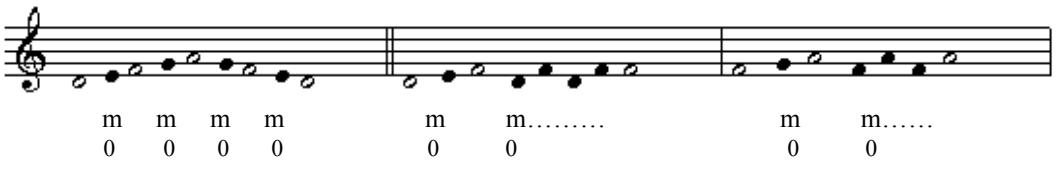
1º a) b)
2º a-c y c-a
3º 0 sonidos pensados
4º 0 dictado

VI. Práctica vocal y tonal de los sonidos que comprenden los pentacordios

Para complementar la coordinación auditivo-vocal, Borguñó incluye más ejercicios sobre cinco pentacordios. Su ejecución sigue el mismo esquema: notas pensadas y dictado. A modo de resumen presentamos tres de ellos.

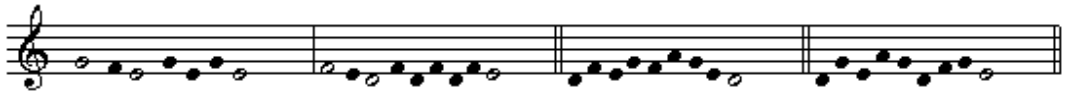
a. Re-La

1. a) y b) 2. a) y b)



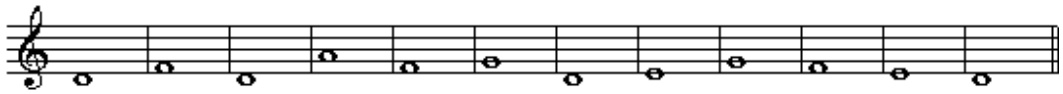
[731] *Ibídem*, pág. 125.

3. a) y b) 4. a) y b) 5. a) y b)



m m….. m m……. a) y b)

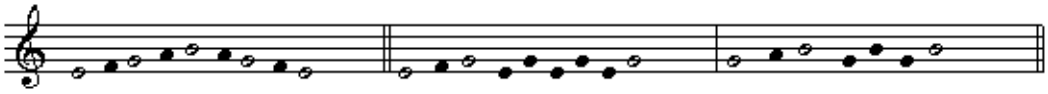
Dictado



1º a) b)
2º a-c y c-a
3º 0 sonidos pensados
4º 0 dictado

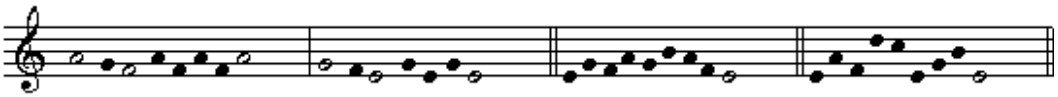
b. Mi-Si

1. a) y b) 2.



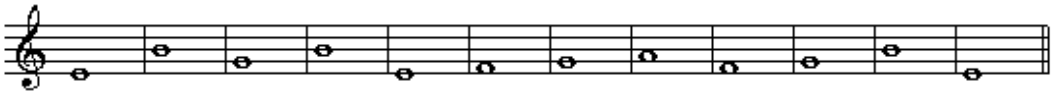
m m m m m m…… m m…….
0 0 0 0 0 0……. 0 0……..

3. 4.



m m…… m m…… a) b) a) b)
0 0……. 0 0…….

Dictado



1º a) b)
2º a-c y c-a
3º o sonidos pensados
4º 0 dictado

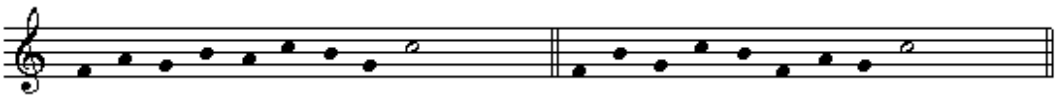
c. Fa-Do

1. a) b) 2.

m m m m m m……. m m……. m m……. m m……
0 0 0 0 0 0…….. 0 0…….. 0 0…….. 0 0……

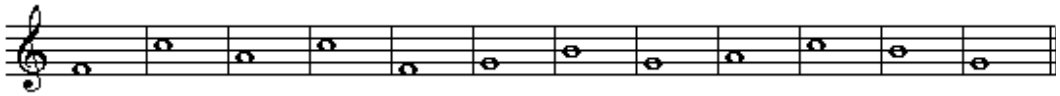
Universidad de Salamanca

3. 4.



a) y b) a) y b)

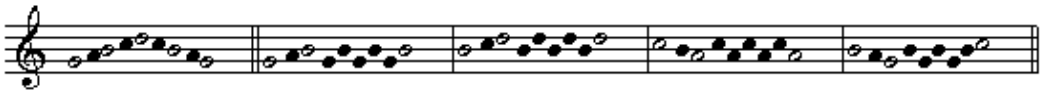
Dictado



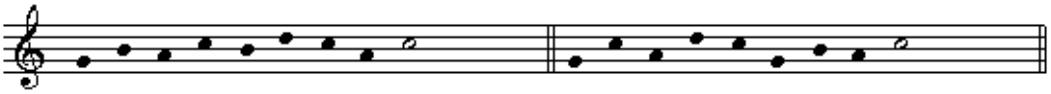
1º a) b)
2º a-c y c-a
3º o sonidos pensados
4º 0 dictado

d. Sol-Re

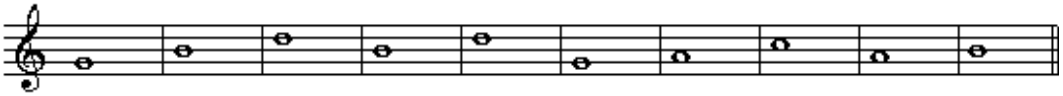
1. a) b) 2.



3. 4.



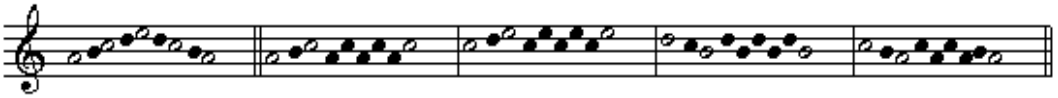
Dictado



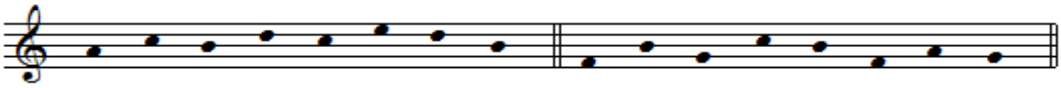
1º a) b)
2º a-c y c-a
3º o sonidos pensados
4º 0 dictado

e. La-Mi

1. a) b) 2.

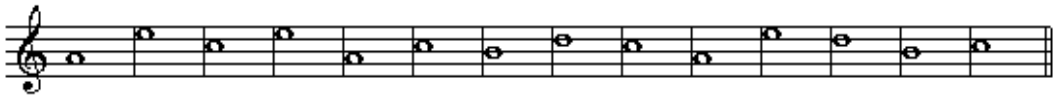


3. a y b 4. a y b



Universidad de Salamanca

Dictado



1º a) b)
2º a-c y c-a
3º o sonidos pensados
4º 0 dictado

d) Cuarta Serie. Iniciación a la lectura de dos voces

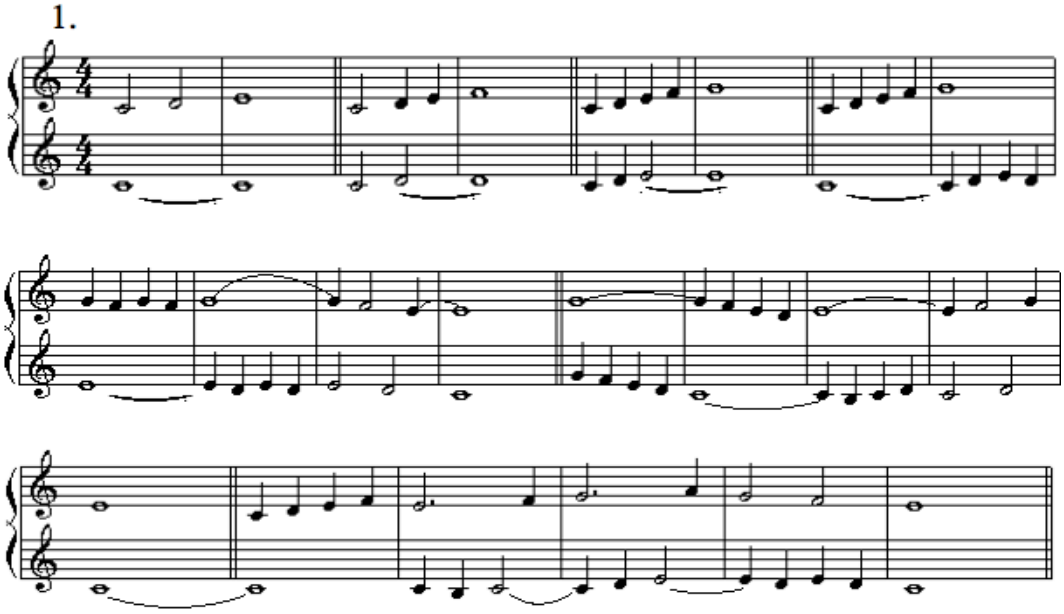
El aprendizaje de cantos a dos voces se inicia con la doble fonomimia. Los niños se dividen en dos pequeños coros atendiendo cada uno de ellos a una de las manos del profesor que indica mediante los signos fononímicos el nombre de las notas.

Para que su práctica ofrezca las menores dificultades posibles se evita en los primeros ejercicios, salvo en el canon, el cruzamiento de voces. Borguñó aconsejaba comenzarlos con la fonomimia y una vez asimilados utilizar la representación visual de los sonidos:

> "El profesor transmite directamente del método los ejercicios de esta serie, preferentemente con la doble fonomimia. Son también practicables con dos varitas en la representación gráfica visual de los sonidos, y asimismo, en las notas de la escala vocal en el pentagrama del encerado."[732]

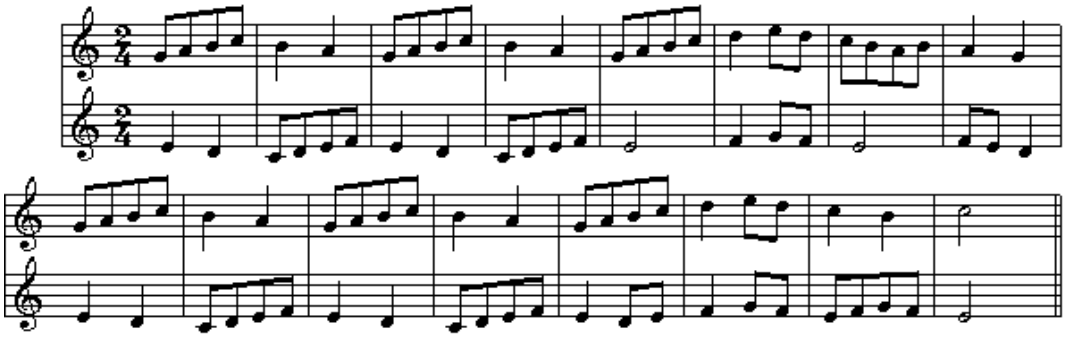
En la práctica totalidad de los ejercicios se utiliza la sucesión de grados conjuntos para ambas voces con saltos de tercera, cuarta, quinta y sexta de forma ocasional. Las figuras empleadas inicialmente son la negra, blanca, redonda y blanca con puntillo. A partir del segundo ejercicio incluye las corcheas. Las melodías son de carácter simple y apenas ofrecen dificultad.

1.

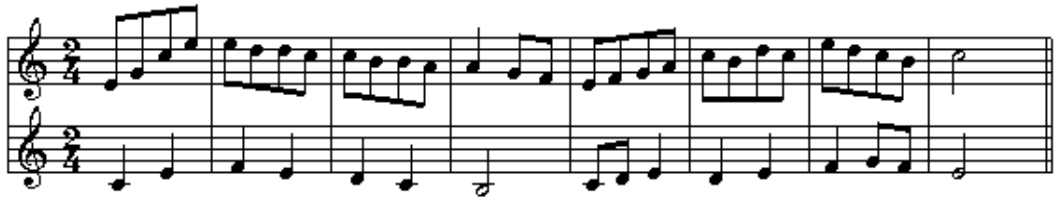


Universidad de Salamanca

2.



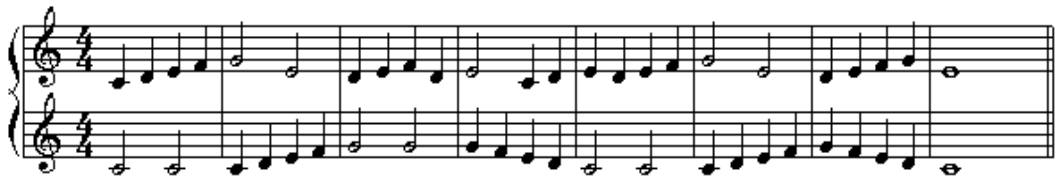
3.



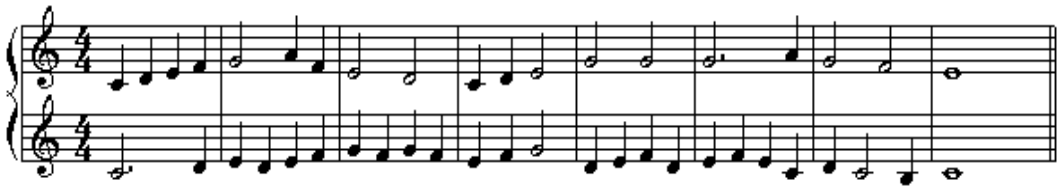
- Ejercicios de melodías cruzadas, a dos voces

Una vez asimilado de forma correcta el procedimiento se continúa con ejercicios donde se producen cruces entre las dos melodías. Al igual que en el apartado anterior se desarrollan por grados conjuntos aumentando la dificultad progresivamente.

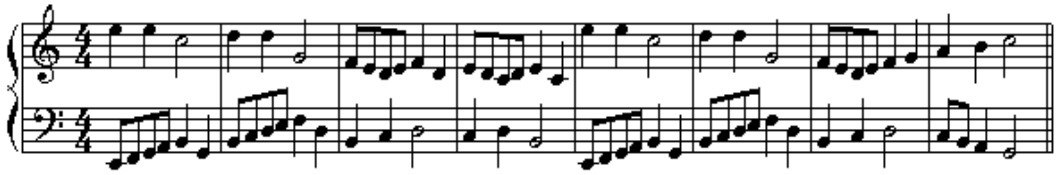
1.



2.



3.



e) Quinta Serie. Ejercicios preliminares de percepción mental de sonidos

La quinta serie constituye una prolongación en el aprendizaje de percibir mentalmente sonidos omitidos.

Los alumnos cantan entre ocho y diez sonidos a partir del do3. Para practicar los matices de intensidad la forma ascendente se canta "crescendo" y la descendente "diminuendo":

> "1º Los alumnos, con las manos caídas, cantan repetidamente en sentido ascendente y descendente las escalas de ocho y diez sonidos, a partir del do3, "crescendo" en el ascenso y "diminuendo" en el descenso, sin detenerse hasta que el profesor con la voz ejecutiva "ya" ordena su terminación."[733]

A continuación, mientras que el profesor repite la sucesión de sonidos mediante el uso de la fonomimia los alumnos cantan las notas con la sílaba MU:

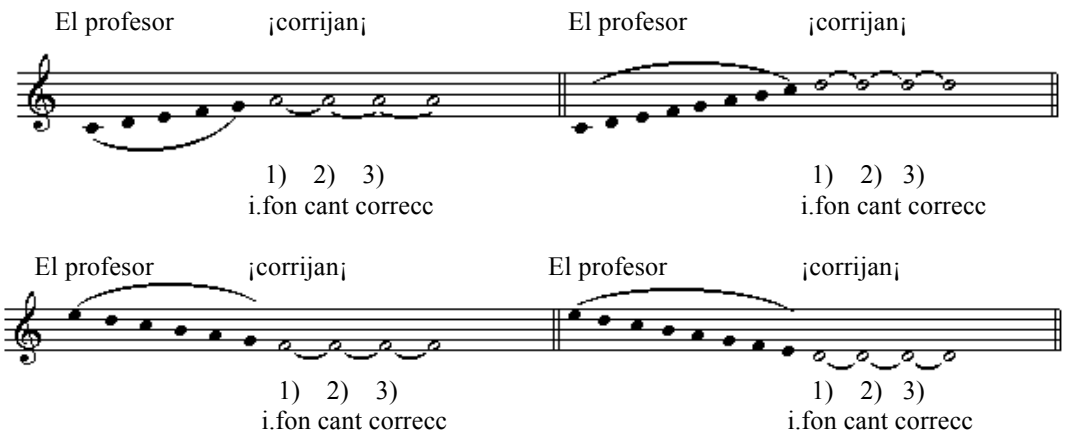
> "2º El profesor indica las notas de la referidas escalas con la mano cerrada, y los alumnos, con las manos caídas, asocian a cada una de las notas de la sílaba MU."[734]

Por último, el profesor ejecuta los sonidos con la ayuda de un instrumento prolongando una de las notas. Los alumnos siguen la secuencia mentalmente en silencio y al escuchar la nota prolongada la indican primero con la fonomimia para cantarla seguidamente. En el caso de aquellos que se equivoquen, una vez que el profesor dice la palabra "corrijan", los alumnos la cantan correctamente:

> "3º Ya familiarizados los alumnos, vocal y mentalmente, con las referidas escalas, el profesor las ejecuta con la boca cerrada o con algún instrumento (piano, armonium) y prolonga una nota determinada. Los alumnos, con las manos caídas y los ojos y la boca cerrados, siguen mentalmente la trayectoria correlativa de las notas y, al oír la prolongada, la indican inmediatamente con la fonomimia 1); acto seguido el

[733] *Ibídem*, pág. 135.
[734] *Ibídem*

profesor pronuncia la voz ejecutiva "corrijan"; los alumnos obedecen cantando la nota prolongada, 2); y los que cometieron error lo corrigen 3)."[735]



f) Sexta Serie. Percepción y sustitución mental de sonidos omitidos

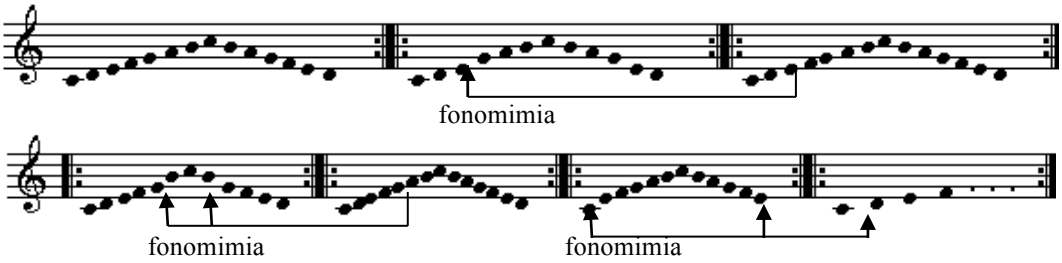
Una vez adquiridos los conocimientos y la metodología de las actividades de la quinta serie la dificultad de los ejercicios avanza de forma gradual. En la sexta serie se omite uno de los sonidos de la escala por lo que el niño ha de tener "pensado" dicha nota y saltar a la siguiente.

El procedimiento es idéntico a la quinta serie salvo que, en lugar de prolongar una nota, el profesor elimina una de ellas. Los alumnos, mediante la ayuda de la fonomimia, tratan de hallarla para a la voz de ¡corrijan! cantarla:

"

1. (Preparatorio). Los alumnos cantan repetidamente la escala en do mayor, en sentido ascendente y descendente ("crescendo" y "diminuendo", respectivamente) en el ámbito de 8, 9 o 10 sonidos que de antemano les indica el profesor.
2. La misma escala la repiten con los ojos cerrados, asociando a las notas boca cerrada o la sílaba MU e, indicándolas al mismo tiempo con la fonomimia.
3. El profesor con la boca cerrada o con algún instrumento ejecuta la misma escala la cual es mentalmente seguida por los alumnos, con los brazos caídos, los ojos cerrados y sin mover la boca. El profesor salta o quita una nota y sigue cantando la escala con la nota omitida; los alumnos la indican con la fonomimia.
4. Acto seguido el profesor pronuncia la palabra "corrijan"; los alumnos cantan la nota omitida y los que cometieron error la corrijen.
5. El profesor, mientras los alumnos siguen indicando con la fonomimia la nota omitida, sigue cantando la escala en la misma forma y, a la reaparición de la nota omitida, los alumnos bajan la mano suprimiendo la indicación y siguen poniendo la máxima atención para descubrir e indicar las demás notas que el profesor seguirá omitiendo."[736]

[735] *Ibídem*, pág. 135.
[736] *Ibídem*, pág. 136.



g) Séptima Serie. Sustitución mental de sonidos armónicos omitidos

En la última de las series continúa el tipo de ejercicios que profundizan la retención mental de un sonido omitido. Si bien hasta este momento la mayoría de los ejercicios eran de carácter melódico Borguñó finaliza esta *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)* con sonidos armónicos omitidos.

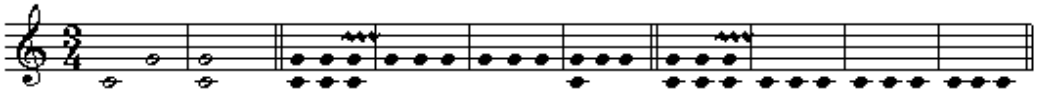
En esta actividad primero se trabajan dos sonidos, excluyendo uno de ellos, para pasar a acordes de tres sonidos suprimiendo una de las notas.

Para su correcta ejecución primero se realiza el intervalo de forma armónica por parte del profesor con la ayuda de la fonomimia. Los alumnos lo cantan de manera melódica y, dividida la clase en dos grupos, cada uno de ellos canta una de las notas al mismo tiempo.

Una vez asimiladas las dos notas el profesor suprime una de ellas indicando los alumnos su nombre mediante la fonomimia. Aquellos que se han equivocado pueden corregir cuando el profesor lo indique:

> "1º- Preparación.
>
> El profesor ejecuta en el piano o armonium un intervalo armónico y lo transmite fonomímicamente a los alumnos que, primero lo cantan en sucesión melódica a); después, distribuidos en dos grupos, lo ejecutan en disposición armónica, ambas notas, indistintamente, uno y otro grupo b)
>
> 2º- Ejecución.
>
> Permaneciendo los alumnos el resto del ejercicio con los ojos cerrados, para que no se copien, el profesor efectúa en el piano o armonium, en forma repetida e intermitente, el intervalo armónico b); en el momento que estima oportuno suprime una de las notas del intervalo b) el cual es inmediatamente indicada con la fonomimia por los alumnos c); a continuación, el profesor pronuncia la voz ejecutiva "corrijan"; los alumnos cantan bajito y brevemente la nota sustituida d), y los que cometieron error la corrigen."[737]

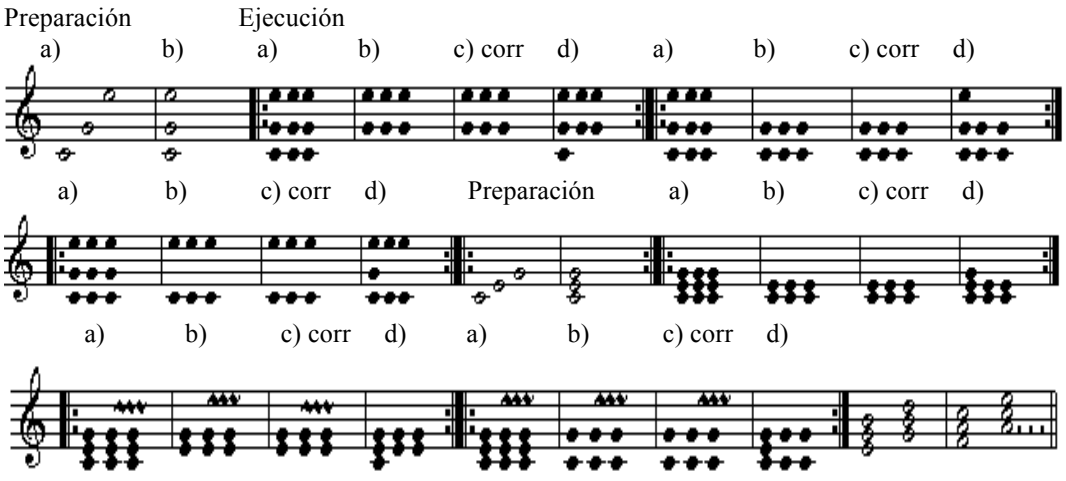
[737] *Ibídem*, pág. 138.



Para llevar a cabo los ejercicios con acordes de tres notas el procedimiento es el mismo salvo la división de la clase en tres grupos. Como el profesor sólo puede hacer el gesto manual de dos notas, uno de los grupos está preparado de antemano con su correspondiente sonido:

> "Acordes
>
> 1º Preparación.
> El profesor transmite a los alumnos las notas del acorde objeto de análisis y transmisión y, descomponiéndolo, hace cantar las notas que comprende en sucesión melódica, a); a continuación, distribuyendo la clase en tantos grupos como notas comprende el acorde lo hace ejecutar por los alumnos repetidamente, b). Como el profesor con la fonomimia solamente puede transmitir simultáneamente dos sonidos, con anterioridad prepara al grupo que ha de transmitir la tercera nota.
>
> 2º Ejecución.
> Con los ojos cerrados, los alumnos escuchan el acorde que, repetidamente, ejecuta el profesor en el piano o armonium, a); omite una nota del acorde, b), que los alumnos sustituyen con la fonomimia, c) al pronunciar el profesor la voz ejecutiva "corrijan", los alumnos cantan bajito la nota sustituida, d), y a continuación, los que cometieron error lo corrigen."[738]

- De tres sonidos simultáneos supresión y sustitución de uno



[738] *Ibídem*, págs. 138-139.

Universidad de Salamanca

Síntesis de la *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)*

Como indicaba Borguñó al inicio, esta *Tercera Sección* complementaba a la *Preparación Metódica de la Voz*. Aunque en la *Primera Sección* los ejercicios de entonación podían ser insuficientes, en esta última desarrolló toda una relación de ejemplos donde mejorar la entonación mediante la retención de sonidos y su percepción mental. Igualmente, preparaba al canto a dos voces mediante el reconocimiento de sonidos que sonaban de forma simultánea.

A nuestro juicio, consideramos que existe cierto desorden en la presentación de las series al intercalar las destinadas a la retención mental con las dedicadas a los cantos a dos voces y finalizar con la sustitución mental de varios sonidos armónicos omitidos. Estimamos más pedagógico presentar primero los ejercicios de entonación, retención, percepción y sustitución de un sonido para una vez asimilados trabajar con dos sonidos y finalizar con los cantos a dos voces.

A pesar de ello, Borguñó en ningún momento exige seguir su Método de la forma en la que se halla expuesto, sino que ofrece total libertad al profesor a la hora la puesta en práctica de los ejercicios.

La novedad de esta *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído* se encuentra en el carácter lúdico de muchos de los ejercicios. Para los niños puede llegar a suponer un juego de adivinanzas muchos de los ejercicios propuestos de retención y percepción de sonidos. No creemos que Borguñó fuera consciente de este aspecto al no existir ningún tipo de indicación entre sus anotaciones. Aun así, provoca de una forma sencilla y divertida la adquisición y entonación de sonidos.

4.2 "Segundo Periodo. De Perfeccionamiento"

El Segundo Periodo se halla dividido en dos secciones: *Cultura Tonal y Solfeo* y *Cultura de la Interpretación Vocal*.

Cultura Tonal y del Solfeo contiene dos partes. La primera de ellas ahonda los conceptos y contenidos trabajados en el Periodo de Iniciación, mientras que la segunda desarrolla un amplio estudio de diversas tonalidades.

Cultura de la Interpretación Vocal desglosa los diversos elementos dinámicos y agógicos que se han de tener en cuenta para conseguir la máxima perfección en los cantos.

Como indica Borguñó en una pequeña introducción denominada "Educación metódica del oído", este Periodo constituye una extensión de la última sección del Primer Periodo de Iniciación, *Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)*, con toda una serie de ejercicios que presentan mayor dificultad. De igual forma, enumera las reglas de carácter interpretativo más importantes que el coro ha de efectuar en sus ensayos y actuaciones:

> "En la 3ª Sección del Periodo Primero, "Iniciación a la cultura del oído" fue iniciada la educación del oído mediante varios procedimientos de exploración, siendo los más eficaces los correspondientes a la audición interna de los sonidos, con los cuales fue fácilmente descubierta la disposición fisiológica del oído de los alumnos y sus cualidades musicales más o menos innatas. Las referidas exploraciones del oído continúan en este Periodo y se prepara la organización artística del coro que cuando es formado por alumnos de los grados elementales, denominamos "menor", para distinguirlo del coro polifónico mayor correspondiente a este Segundo Periodo."[739]

"SEGUNDO PERIODO. DE PERFECCIONAMIENTO"	
Primera Sección: Cultura Tonal y Solfeo	Guía Técnica Primera Parte Segunda Parte. Estudio de las Tonalidades
Segunda Sección: Cultura de la Interpretación Vocal	Introducción Primera Etapa. Vibración y consonancia Segunda Etapa. Elementos de Expresión
	Guía Práctica Primera Etapa. Vibración y consonancia. Dos progresiones Segunda Etapa. Elementos de Expresión. Siete progresiones Ejercicios suplementarios. *Portamento*, *filado*, *messa di voce* y *sonidos picados*

[739] *Ibídem*, pág. 142.

La *Guía Técnica,* se divide en dos subapartados: procedimientos usados y audición interna de los sonidos.

Salvo la exclusión de la mano pentagrama, la introducción de técnicas referidas a la representación visual cromática de los sonidos y a los recursos metodológicos en los ejercicios de audición interna de los sonidos (la memorización, dictado, apoyo mental, sonidos cantados y sonidos pensados, reconstituciones mentales melódicas y armónicas, y solfeo a una y dos voces), los procedimientos son los mismos que en el Periodo de Iniciación.

A pesar de que en el Primer Periodo aparecen las indicaciones metodológicas sobre cada uno de los ejercicios, Borguñó repite de nuevo los pasos que el profesor ha de seguir. Reitera la importancia de la fonomimia en los ejercicios de apoyo mental, intervalos y dictado como la base sobre la que el profesor se apoya para explicar y desarrollar estos conceptos.

La memorización sigue dos pasos: los alumnos interpretan un canto interrumpiéndolo cuando el profesor lo indique y, cuando éste decida continuar, los alumnos siguen donde corresponde en el tiempo. De esta forma se trabaja la memorización y la consolidación interna del ritmo. Asimismo, se debe intentar con un canto escrito en el encerado tapando o borrando un número de compases:

"Memorización

Se practica principalmente en las dos formas siguientes:

1ª

a) Los alumnos, con los ojos cerrados ejecutan un canto sabido.
b) A la voz ejecutiva "ya", lo interrumpen pero siguen "cantándolo" mentalmente.
c) A una nueva voz ejecutiva lo reanudan exactamente en el compás y tiempo que correspondería hacerlo si no lo hubiesen interrumpido.

La voz ejecutiva "ya" es pronunciada por el profesor un tiempo antes de interrumpir y de reanudar los alumnos el canto.

2ª. El profesor reproduce en el encerado un canto o una breve lección de solfeo y en el curso de la misma borra o cubre con un cartón varios compases. Los alumnos con los ojos abiertos cantan los compases reproducidos y silencian los tapados o borrados, reanudando a su debido tiempo el canto al reaparecer la reproducción gráfica."[740]

Los ejercicios de apoyo mental se realizan con la fonomimia. El profesor indica una nota con la mano cerrada y los alumnos la cantan con la boca cerrada. Cuando abre la mano el grupo canta el sonido correspondiente:

[740] *Ibídem*, pág. 143.

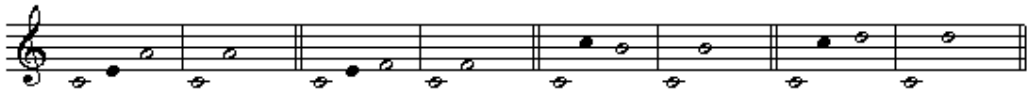
"Ejercicios de apoyo mental

Constituyendo la tónica, la mediante, la dominante y la octava de la tónica, por ley natural, el alma o la armadura de la escala, al emprender los alumnos el ejercicio de la cultura auditiva tonal, lo más importante es fijar en su memoria estos cuatro sonidos para utilizarlos como puntos de apoyo de los demás.

Cuando los alumnos han logrado fijar los referidos sonidos en la memoria, los ejercicios de apoyo mental se efectúan en la forma siguiente:

a) El profesor con la mano cerrada fonomima el do y los alumnos imitando el gesto piensan en el do. (Para comprobar si realmente es así le invita a cantarlo con la boca cerrada).
b) A continuación fonomima el sol y los alumnos imitando el gesto piensan en el sol.
c) Inmediatamente el profesor fonomima el la con la mano abierta y los alumnos cantan la nota fonomimada.
d) Finalmente fonomima el intervalo do-la y los alumnos lo cantan repetidas veces."[741]

1) 2) 3) 4) 1) 2) 3) 4) 1) 2) 3) 4) 1) 2) 3) 4)



La práctica y análisis de intervalos se lleva a cabo mediante la fonomimia y la representación gráfica visual de los sonidos en la pizarra. Ambas prácticas siguen el mismo proceso que en el Periodo de Iniciación. Las notas en el encerado deben guardar su correspondiente distancia entre tonos y semitonos para que el alumno distinga la relación entre sonidos:

"Ejecución y percepción mental de los sonidos que median entre las dos notas que forman el intervalo.

Con la fonomimia

Las notas representadas por figuras de redonda son las que forman el intervalo analizado siendo fonomimadas con la mano abierta y cantadas por su nombre. Las indicadas por puntitos y puntos de notas son fonimimadas con la mano cerradas, anunciando de antemano el profesor si han de ser cantadas con la boca cerrada, o solamente "pensadas". Para comprobar si la nota pensada se halla verdaderamente grabada en la memoria de los alumnos, le basta al profesor abrir la mano y los alumnos cantan la nota con su nombre. Pero si la comprobación la quiere hacer con la boca cerrada el profesor pronuncia la palabra ejecutiva "canten" y los alumnos cantan la nota pensada con la boca cerrada.

[741] *Ibídem*, págs. 143-144.

En la representación gráfica visual de los sonidos

Este procedimiento es, en este caso, más intelectivo y eficaz que el fonomímico, puesto que en la representación visual gráfica pueden los alumnos, sin apenas realizar esfuerzo mental alguno, analizar los intervalos mediante una analogía comprobatoria espacial muy clara de los tonos y semitonos que los unen o separan. El profesor con la varita señala los sonidos y con la mano que le queda libre indica si los han de cantar abiertos, cerrados o pensados." [742]

El último de los recursos utilizados es el dictado. Borguñó apunta un primer ejemplo donde los alumnos con los ojos cerrados deben indicar el nombre de la nota con su signo fononímico. En el segundo de los casos recomienda realizarlo de forma escrita:

"Dictado

Los alumnos con los ojos cerrados -para que no se copien- indican con la fonomimia los sonidos que con la voz (boca cerrada) o un instrumento ejecuta el profesor. A la voz ejecutiva "corrijan" los alumnos cantan la nota dictada por el profesor y los que cometieron error lo corrigen.

Es muy conveniente que los dictados que aparecen en las progresiones de esta Sección sean debidamente preparados antes, en la forma que se indica en el apartado "Apoyo mental" que aparece a continuación.

Dictado escrito

En las clases colectivas numerosas ofrece dificultades poco menos que insolubles, siendo menor la necesidad de que los alumnos se procuren una pizarra programada individual."[743]

Para concluir, Borguñó no desarrolla las reconstituciones mentales melódicas y armónicas sino que nos remite al Periodo de Iniciación para recordar su procedimiento:

"Reconstituciones mentales melódicas

Véase: Periodo primero, 3ª Sección -Iniciación a la cultura del oído- 6ª progresión.

Reconstituciones mentales armónicas

Véase: Periodo primero, 3ª Sección -Iniciación a la cultura del oído- 7ª progresión."[744]

[742] *Ibídem*, pág. 144.
[743] *Ibídem*, pág. 145.
[744] *Ibídem*, pág. 146.

4.2.1 *Primera Sección: Cultura Tonal y Solfeo*

4.2.1.1 Primera Parte

Primera Parte	Introducción Las siete series y tres complementarias de cada progresión
	Guía Práctica: Primera Progresión. Siete series Segunda Progresión. Siete series Tercera Progresión. Siete series Cuarta Progresión. Siete series Quinta Progresión. Siete series Sexta Progresión. Siete series más tres complementarias Séptima Progresión. Siete series más tres complementarias Octava Progresión. Siete series más tres complementarias

Esta Primera Parte contiene ocho progresiones en Do Mayor que incluyen siete series de ejercicios. En las tres últimas progresiones se añaden tres más de carácter complementario dedicadas a profundizar la práctica de las alteraciones y de los intervalos.

Antes de iniciar cada una de las partes de *Cultura Tonal y del Solfeo*, Borguñó trata de clarificar el tipo de ejercicios que se estudian en cada una de las progresiones citadas:

> "Series propias de cada progresión
>
> 1ª, Ejercicios de entonación a una voz; -2ª Idem a dos voces; -3ª Cantos a una voz; -4ª, Cantos a dos voces; -5ª, Ejercicios de audición interna, de memorización, dictado, apoyo mental; -6ª Solfeo a una voz; - 7ª, Solfeo a dos voces.
>
> Series complementarias
>
> 1ª, Análisis de los intervalos.-2ª, Iniciación a la práctica de las alteraciones.-3ª, Progresiones vocales melódicas y armónicas a una y dos voces."[745]

En el siguiente párrafo indica el procedimiento que se ha de seguir en cada una de las series: procedimientos de solmisación, formas de lectura, progresión tonal, progresión melódica y armónica, fonomimia y sonidos complementarios, estudio de las alteraciones, notas complementarias, indicaciones fonomímicas complementarias, elementos gráficos representativos de los sonidos y análisis de los intervalos e iniciación a la práctica de las alteraciones.

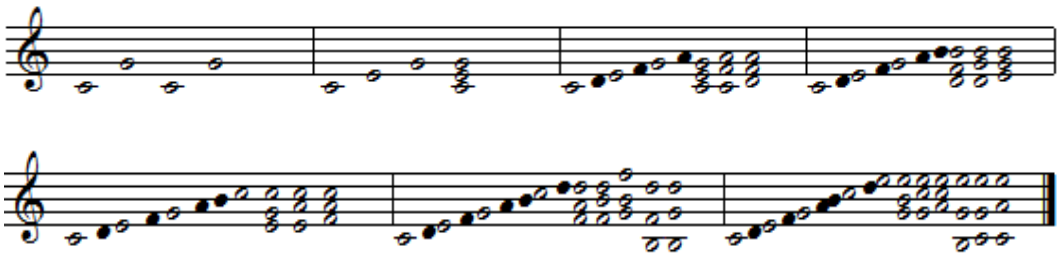
[745] *Ibídem*, pág. 146

Dado que la mayoría de estos conceptos han sido tratados con cierta profundidad en el Primer Periodo, incluimos únicamente aquellos que aparecen por primera vez o han sido tratados de manera somera por Borguñó.

La progresión tonal parte de los intervalos de 5ª justa seguidos de los del acorde perfecto mayor de Do Mayor y, a partir de ellos, de los sucesivos hexacordos, heptacordos, etc. Borguñó indica un cambio con respecto a la progresión vocal del Primer Periodo al haber sido iniciada la vocal, como es lógico, mediante grados conjuntos. De nuevo observamos su preocupación por la tesistura empleada al incluir una indicación a pie de página acerca de cómo ejecutar el fa4 con la mano:

> "La progresión tonal -al contrario de la vocal que es iniciada por grados conjuntos- se basa principalmente en la armadura o sustentáculo de la tonalidad, y se inicia con los sonidos del intervalo de 5ª justa do-sol; los del acorde perfecto do-mi-sol y, sucesivamente, los del pentacordo, hexacordo, y heptacordo que se forman a partir del do3; los de la escala musical en do mayor y los sonidos comprendidos entre el si2 y el fa4."[746]

> "El fa4 no tienen indicación propia en la fonomimia corriente, pero puede ser representado por la misma posición que el mi4, pero con la mano ladeada sostenida lo más alta posible"[747]



Uno de los problemas con el que nos podemos encontrar al llevar a la práctica el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* es el referido a las tonalidades distintas de Do Mayor y a las notas que sobrepasan ciertos ámbitos vocales. Consciente de ello, el maestro catalán ofrece distintas soluciones para superar cada uno de los posibles obstáculos. De nuevo trata de relacionar mediante signos con la mano y su situación en el cuerpo la máxima analogía entre nota y símbolo:

> "SI3 BEMOL. Se indica con la misma posición que el si3 natural pero con la mano cerrada, apoyada en el declive de la cabeza, en posición casi horizontal, para diferenciar del si3 pensado que, asimismo, se representa con la mano cerrada pero en posición vertical.

[746] *Ibídem*, pág. 147.
[747] *Ibídem*

FA3 SOSTENIDO. Puede ser representado con eficacia colocando la mano horizontalmente ladeada, con la palma hacia abajo y apoyando la punta de los dedos en la mejilla, por encima del labio superior.

FA4. Puede ser analógicamente representado sosteniendo en alto el brazo con la mano abierta, como en el mi4, pero en posición oblicua, o sea, estirando el brazo ladeadamente, con lo cual se obtiene la sensación de representar mayor altura que con el gesto correspondiente al citado mi4.

SI2 BEMOL. Es representado en la misma posición que el si natural del mismo índice, con el brazo algo más inclinado y la mano cerrada dirigida hacia el suelo en una inflexión descendente de la muñeca.

LA2. Se indica dejando caer verticalmente el brazo en toda su longitud, junto al cuerpo, con la mano abierta apoyada sobre el muslo."[748]

En el borrador del Método aparece una indicación hecha a mano sobre un hueco en blanco con la palabra "Cliché" bajo un epígrafe con el nombre de "Gráficos". Entendemos que Borguñó deseaba adjuntar algún tipo de dibujo donde aparecieran representadas la forma en la que se debía colocar la mano para interpretar estas notas.

Una vez concluidas las indicaciones sobre los procedimientos que el profesor debía utilizar explica de forma amplia cada una de las series y los ejercicios que incluye en cada una de ellas. Estas series y sus ejercicios correspondientes aumentan de dificultad de forma progresiva. Borguñó parece no tener claro si incluir estas aclaraciones dentro de la Guía Práctica ya que incluye una anotación a mano y entre interrogaciones con estas dos palabras.

- 1ª serie: Ejercicios de entonación y solmisación.
- 2ª serie: Ejercicios de entonación y solmisación a dos voces.
- 3ª serie: Dos cantos a una voz.
- 4ª serie: Dos cantos a dos voces.
- 5ª Ejercicios de audición interna. (Memorización, apoyo mental, sonidos abiertos, cerrados y pensados, dictado, reconstituciones mentales melódicas y reconstituciones mentales armónicas).
- 6ª Solfeo a una voz.
- 7ª Solfeo a dos voces.

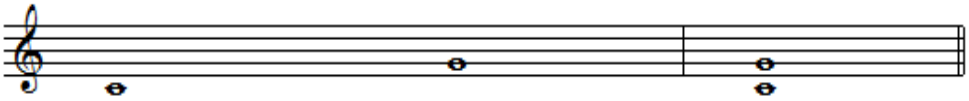
Para facilitar la comprensión de los conceptos, recursos y la forma en que se ha de realizar cada una de las series, hemos optado por incluir las anotaciones que Borguñó incluye en el desarrollo práctico. Advertimos que la segunda y tercera serie se hallan intercambiadas en todas las progresiones.

[748] *Ibídem*, págs. 148-49.

Al incluir Borguñó numerosos ejercicios en las series nos hemos limitado a incluir una cantidad reducida de ellos. El orden que sigue cada una de estas series es muy razonable. Antes de introducir los ejercicios a dos voces, en la tercera, quinta y séptima serie, se han afianzado a una sola voz en la segunda, cuarta y sexta.

Una vez finalizada la exposición sobre cada una de las series da paso a la Guía Práctica. Compuesta de ocho progresiones con siete series de ejercicios cada una de ellas más tres series complementarias en las tres últimas progresiones, constituye todo un compendio de ejercicios relacionados con el solfeo y la tonalidad.

1. Primera Progresión. Intervalo: Do-sol



SOL

.....

DO

La primera progresión se ocupa de las notas do y sol partiendo del intervalo do-sol. Debido a la simplicidad de las primeras progresiones consideramos que estas forman una especie de repaso general del Periodo de Iniciación.

- 1ª Serie. Ejercicios de entonación y solmisación

Divididos en dos apartados, en el primero de ellos aparecen los ejercicios destinados a la entonación. En general, se trata de ejercicios sin intención melódica alguna y con la finalidad de educar la voz.

Sin embargo, los ejercicios del segundo apartado ofrecen muchas menos dificultades de entonación. No obstante, al estar dotados de mayor expresividad hay que tener en cuenta los matices de expresión.

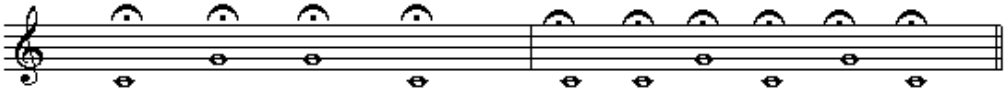
La forma en que han de ser efectuados no dista con respecto a los del Periodo de Iniciación. De nuevo recalca la importancia de entender el Método más que de seguirlo de manera exacta:

> "1º.- Con la fonomimia aplicando las dos formas de lectura a) y b)
> 2º.- Con la varita en la representación gráfica visual de los sonidos en el encerado, y
> 3º.- En las notas de la escala vocal reproducida en el pentagrama del encerado, asimismo con la varita.
>
> En los últimos procedimientos pueden también aplicarse las dos formas de lectura a) y b).
>
> Con las dos palabras, entonación y solmisación, solamente pretendemos distinguir dos clases de ejercicios de entonación que distribuimos en dos apartados I) y II), respectivamente.
>
> […] Los puntitos que aparecen entre la primera y la segunda nota de algunos intervalos representan los sonidos diatónicos que caben entre ambas notas.

Cuando el profesor lo estime conveniente, las notas representadas por estos pequeños puntos pueden ser cantadas con la boca cerrada o simplemente pensadas (mano derecha). La fonomimia favorece extraordinariamente la ejecución de este ejercicio.

Otra vez recordamos que, siendo las disponibilidades de tiempo en la clase generalmente reducidas, es facultativo del profesor omitir o abreviar los ejercicios de cada serie en beneficio de otros que crea más eficaces. El profesor consciente y responsable de su misión nunca debe someterse sistemáticamente y rigurosamente al método adoptado, sino que en cada momento debe aplicar del mismo lo que estime más apropiado y fecundo. Es pues mucho más interesante saber aplicar un método que seguirlo."[749]

I. Ejercicios de entonación – Movimiento melódico libre



a) DO SOL SOL DO DO DO SOL DO SOL DO
b) MU MU MU MU MU.....

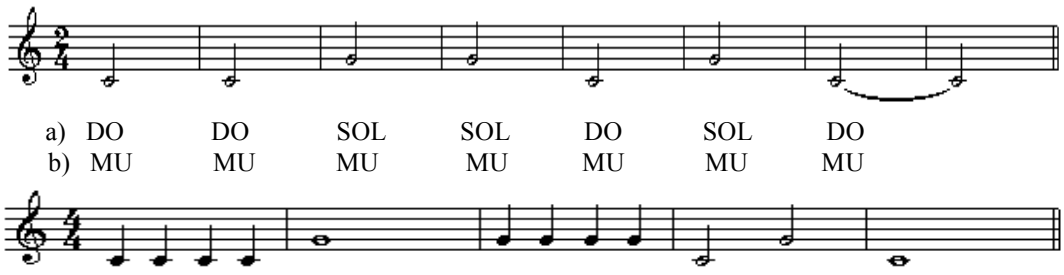
Este ejercicio se debe realizar de dos formas y con el siguiente orden:

"

a) Con la fonomimia, con la representación de los sonidos en el encerado y en el pentagrama.

b) Sustituyendo el nombre de las notas por la sílaba MU con los tres procedimientos mencionados."[750]

II. Ejercicios de solmisación. Movimiento melódico ritmado



a) DO DO SOL SOL DO SOL DO
b) MU MU MU MU MU MU MU

a) DO DO DO DO SOL.....
b) MU MU MUMU MU.....

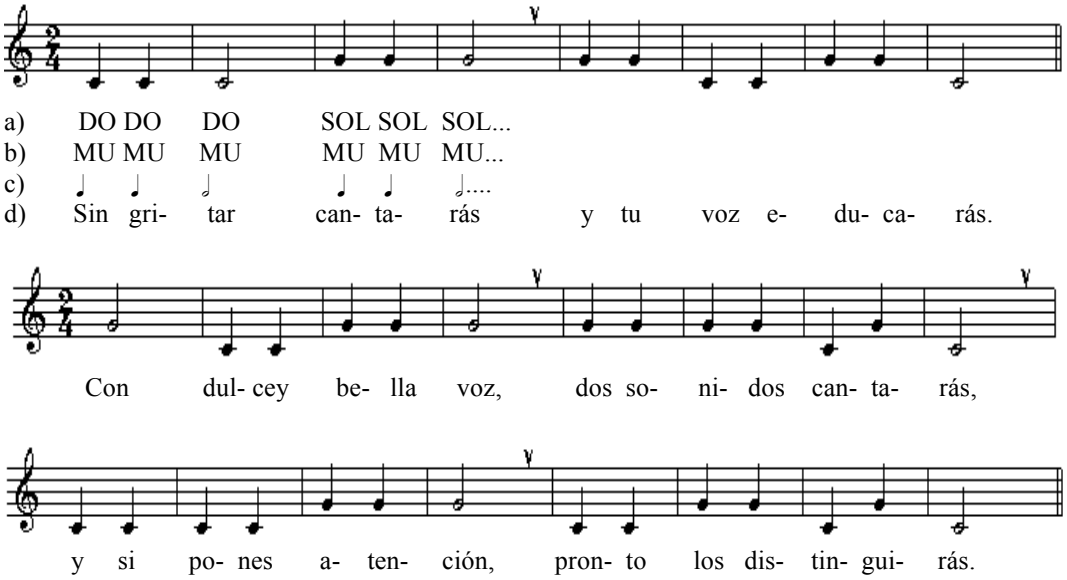
- 2ª Serie. Dos cantos a una voz

Los cantos de esta primera progresión son incluso más sencillos que muchos de los aparecidos en el Periodo de Iniciación. Las letras son simples y referidas a la actividad que el niño hace en ese momento, es decir, la voz y el canto:

"Ya más o menos familiarizados los alumnos con los sonidos, se sigue el proceso siguiente:

[749] *Ibídem*, págs. 150-151.
[750] *Ibídem*, pág. 155.

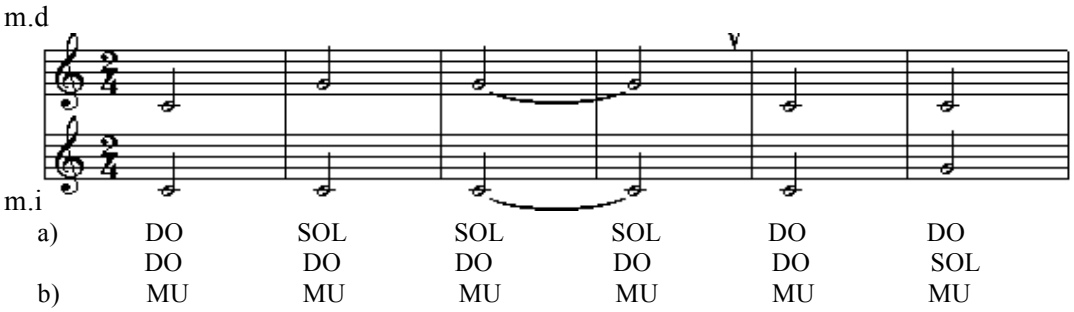
a) Lectura cantada de las notas: 1º con la fonomimia; 2º, en la representación visual; y 3º, en el pentagrama.
b) Aplicando la sílaba MU a las tres formas indicadas.
c) Salmodiando rítmicamente el texto.
d) Asociando el texto a las notas que el profesor indica: 1º, con la fonomimia; 2º, en la representación visual; y 3º, en el pentagrama del encerado, y
e) Interpretación estilizada del canto aprendido."[751]



- 3ª Serie. Solmisación a dos voces

Estos ejercicios suponen una continuación con respecto a los de la segunda serie. Borguñó indica la excepción de asociar de la sílaba MU a las notas salvo en el caso de los ejemplos menos complejos:

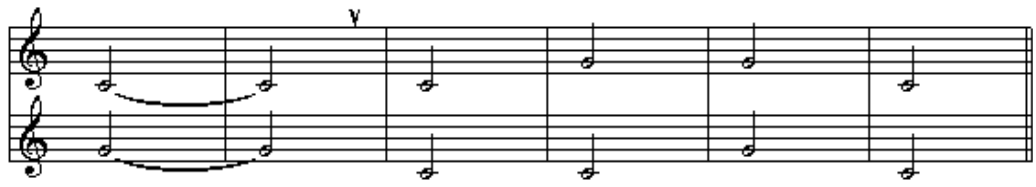
> "La asociación de la boca cerrada o de la sílaba MU a las notas fonomimadas en los ejercicios a dos voces, solamente debe efectuarse cuando estos sean muy fáciles, y debidamente precedidos de una feliz ejecución de los mismos con el nombre de las nota."[752]



[751] *Ibídem*, pág. 152.
[752] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

m.d



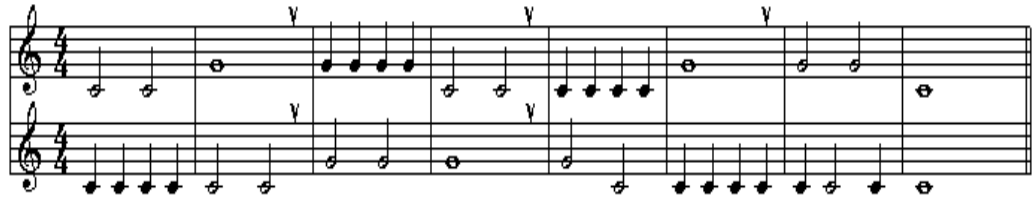
m.i

a)

b)

II.

m.d



m.i

a)

b)

- 4ª Serie. Los cantos de la segunda serie a dos voces

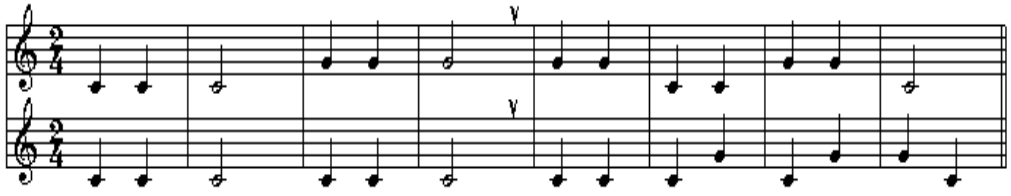
Borguñó aconseja estudiar de forma separada cada una de las voces mediante los recursos presentados en la tercera serie. Una vez asimiladas las dos melodías, sin la ayuda de la fonomimia, se interpretan los diferentes ejercicios:

> "Cada parte debe ser estudiada, separadamente, con los tres procedimientos y las cuatro formas de lectura, tal como se indica en la 3ª serie. Cuando los dos grupos canten su parte con absoluta seguridad, deben ser unidas las dos voces aplicando el procedimiento fonomímico de doble lectura en las formas a), b) y c).
>
> Para ganar tiempo puede el profesor abstenerse de interpretar los cantos con dos varitas en la representación visual y en las notas de la escala vocal del pentagrama. Tales procedimientos tienen una aplicación práctica más eficaz en los ejercicios y en los cantos a una voz.
>
> Cuando, con la fonomimia, las dos partes sean debidamente coordinadas y el aprendizaje de la melodía se halle ya asegurado, se procederá a su interpretación artística al margen de todo otro procedimiento de lectura."[753]

[753] *Ibídem*, pág. 152.

I.

m.d



m.i

a) DO DO DO SOL SOL SOL SOL SOL DO DO SOL SOL DO

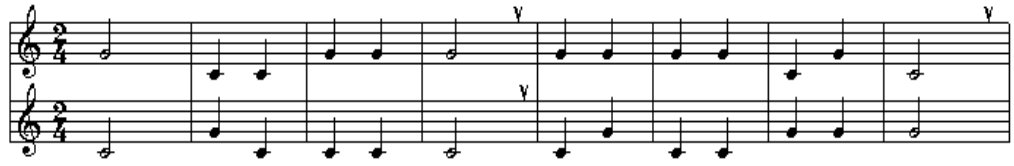
DO DO DO DO DO DO DO DO DO SOL DO SOL SOL DO

b) MU MU MU.....

d) Sin gri- tar can- ta- rás y tu voz e- du- ca- rás.

II.

m.d



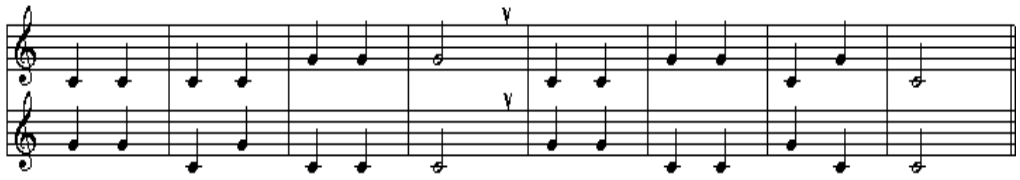
m.i

a)

b)

d) Con dul- cey be- lla voz, dos so- ni- dos can- ta- rás,

m.d

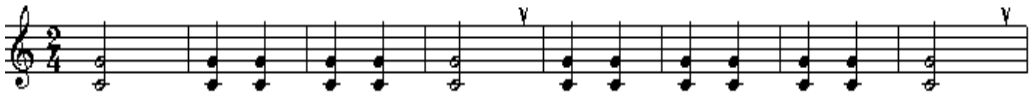


m.i

y si po- nes a- ten- ción pron- to los dis- tin- gui- rás.

III.

m.d



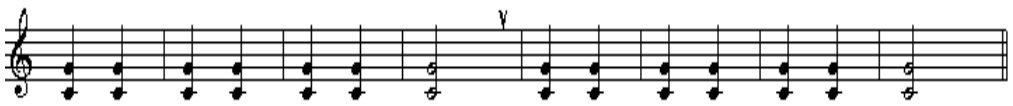
m.i

a)

b)

d) Con dul- cey be- lla voz, dos so- ni- dos can- ta- rás,

m.d



m.i

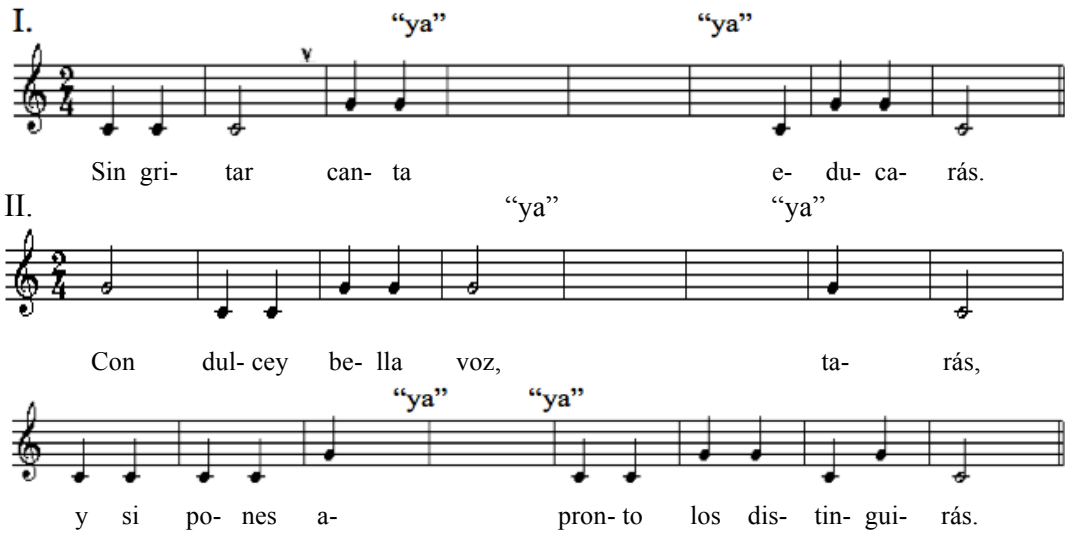
si po- nes a- ten- ción pron-to los dis- tin- gui- rás.

Universidad de Salamanca

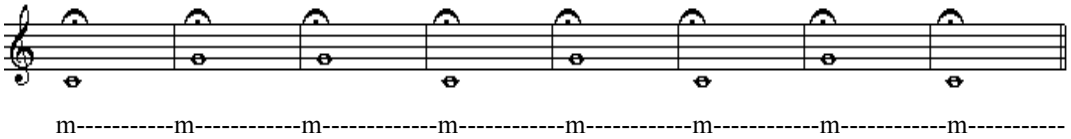
- 5º Serie. Ejercicios de audición interna de los sonidos

La quinta serie consta de cinco ejercicios trabajados ya en la *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído* del Periodo de Iniciación. Borguñó refuerza los contenidos adquiridos en las series precedentes a través de la memorización, dictado, apoyo mental, reconstituciones mentales melódicas y reconstituciones mentales armónicas.

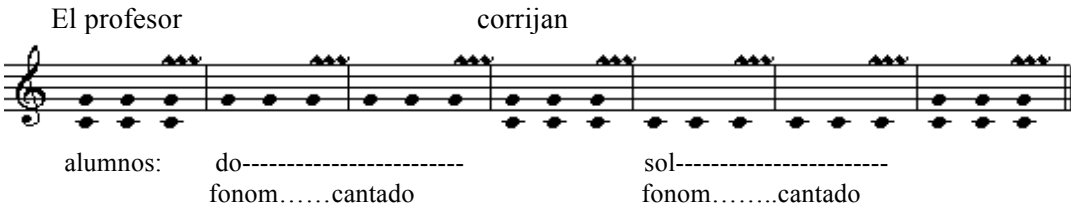
1º De memorización



2º Dictado



3º. Reconstituciones mentales armónicas



- 6ª Serie. Solfeo a una voz

En la sexta serie se han de ejecutar lecciones con valores muy simples (negra, blanca, blanca con puntillo y redonda), ligaduras de prolongación y síncopas regulares e irregulares de dos y tres tiempos.

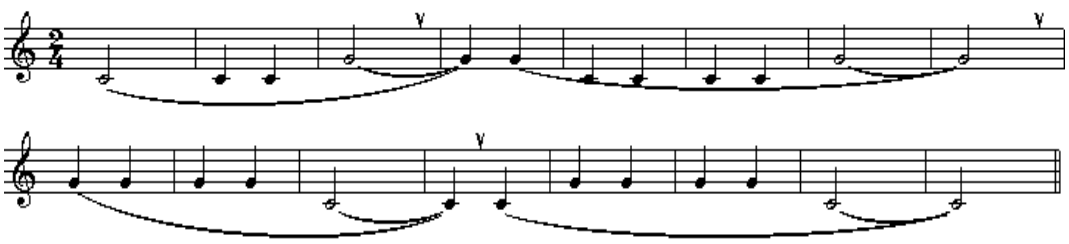
En una nota a pie de página Borguñó recuerda que los alumnos han practicado este tipo de ejercicios en la *Segunda* y *Tercera Sección* del Primer Periodo y aclara la posible dificultad rítmica con respecto de la tonal:

> "Se recuerda que la progresión rítmica se halla siempre en un estado más avanzado que la progresión tonal, lo cual facilita la fusión simultánea de los diversos elementos que comprende el solfeo."[754]

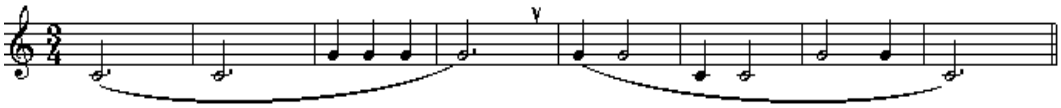
A pesar del conocimiento previo, insta a reproducir los ejercicios y cantos en la pizarra para facilitar su análisis:

> "Como el Método eurítmico vocal y tonal la progresión rítmica se anticipa considerablemente a la tonal, los alumnos al emprender el estudio del solfeo ya se hallan más o menos familiarizados con la distribución de los valores y también con la disposición de las notas; circunstancia que favorece mucho el estudio y análisis de las lecciones que contiene, las cuales son intencionadamente breves con objeto de que el profesor las pueda reproducir en el centro del encerado en pocos instantes. Asimismo, es recomendable que sean reproducidos en el encerado los ejercicios y cantos de la progresión respectiva marcados con un asterisco, para ser también solfeados."[755]

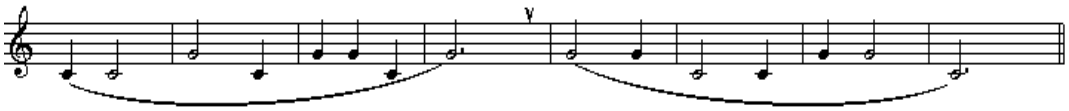
1.



2.



3.

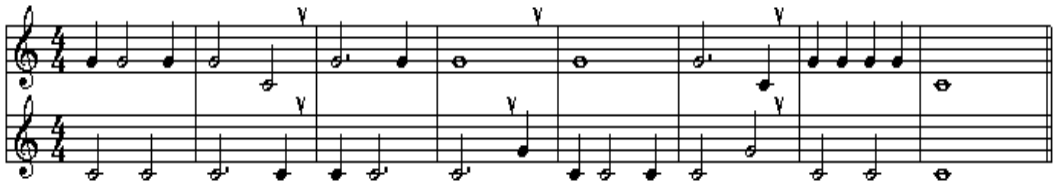


- 7ª Serie. Solfeo a dos voces

Una vez que los alumnos han aprendido a cantar a dos voces, el siguiente paso lo constituye el solfeo con dos melodías simultáneas. Borguñó sugiere que esta práctica se realice de forma lenta y asegurando su aprendizaje:

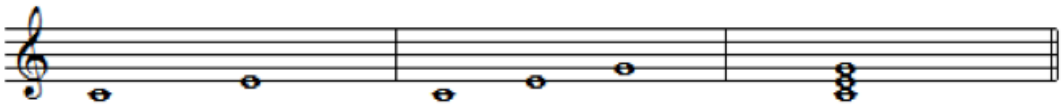
[754] *Ibídem*, pág. 159.
[755] *Ibídem*, pág. 153.

> "La costumbre que los alumnos han adquirido de cantar con la fonomimia a dos voces, habrá que contribuirlo a facilitar extraordinariamente la doble lectura del solfeo. Es conveniente que las lecciones sean reproducidas en el encerado, independientemente una voz de la otra, y que la progresión sea muy lenta con objeto de asegurar, ya desde un principio, una coordinación simultánea de todos los factores que el solfeo comprende, lo más perfectamente posible. Lo mismo en los cantos de a una voz que en los de a dos voces, será conveniente que las correcciones efectuadas con la fonomimia."[756]



2. Segunda Progresión. Acorde perfecto de Do Mayor. Do-mi-sol

La segunda progresión trabaja las notas que constituyen el acorde perfecto de Do Mayor: do-mi-sol.



SOL
....
MI
....
DO

Para salvar las dificultades de la ejecución de los últimos ejercicios de entonación mediante la solmisación, se han de cantar tres notas a la vez, Borguñó indica que uno de los grupos interprete la nota do sin la ayuda de las observaciones del profesor. Los otros dos grupos restantes atienden los signos correspondientes a las notas mi y sol ejecutadas cada una con de las manos del profesor.

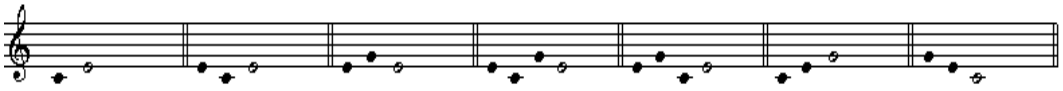
Todos los ejercicios de esta progresión repiten los valores utilizados en la primera: negra, blanca, blanca con puntillo y redonda. Borguñó incluye los mismos signos referentes a la dinámica y agógica que en la primera progresión. En esta segunda se observa una mayor utilización de los reguladores en la interpretación de los cantos a una y dos voces y en los ejercicios de solmisación a dos voces de la tercera serie.

En la cuarta serie se introduce un canto a tres voces. La primera de las voces es la melodía aprendida en la segunda serie mientras que las otras dos se salmodian con la sílaba MU sobre los sonidos do y sol atendiendo a las indicaciones fonomímicas del profesor.

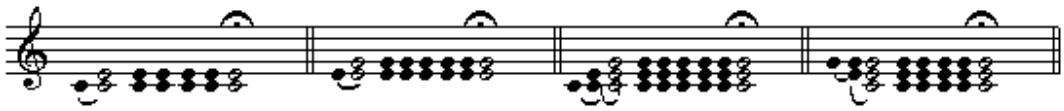
[756] *Ibídem*, pág. 154.

- 1ª Serie. Ejercicios de entonación

I. Movimiento melódico libre



a) DO MI MI DO MI etc.
b) MU MU MU MU MU etc.

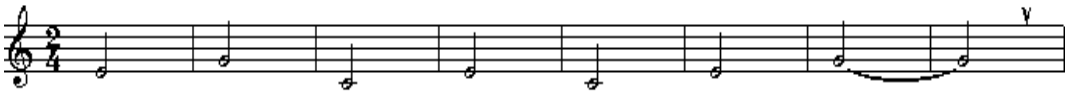


a)
b)

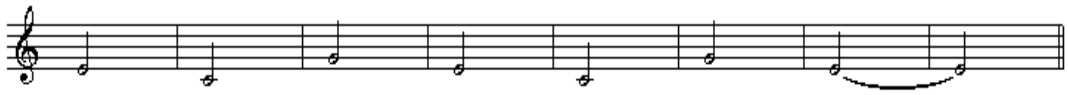
En este último ejercicio, Borguñó aconseja dividir el grupo en tres partes y preparar a uno de ellos para que cante el do. Los otros dos seguirán las indiciaciones de la fonomimia para interpretar el mi y el sol.

> "Como con la fonomimia tan solo pueden ser indicadas dos notas simultáneamente, para entonar la tercer se divide el grupo B en dos, preparando de antemano el do a uno de ellos y transmitiendo con la fonomimia el mi y el sol a los dos grupos restantes, en forma escalonada ascendente en el ej.10 y descencente en el 11."[757]

II. Movimiento melódico regulado



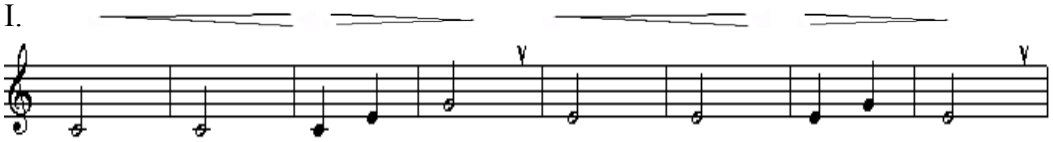
a) MI SOL DO MI
b) MU MU MU MU etc.



a)
b)

- 2ª Serie. Dos cantos

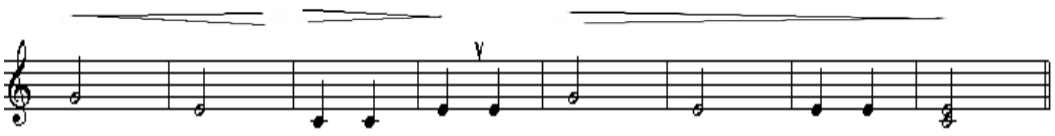
I.



a)
b)
c)
d) En- treel do yel sol el mi ha- lla- rás,

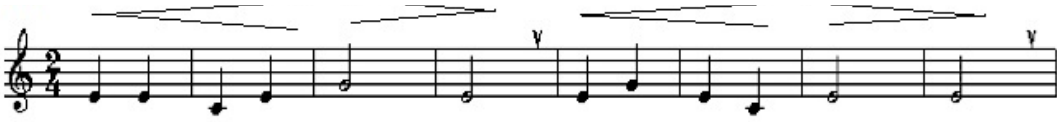
[757] *Ibídem*, pág. 161.

Universidad de Salamanca

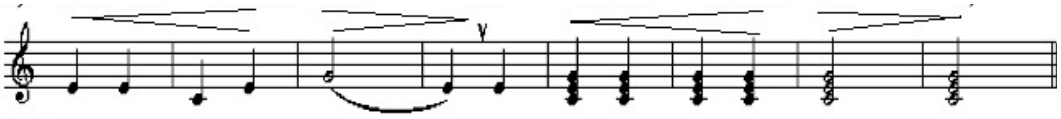


a)
b)
c)
d) fi- ja laa- ten- ción y lo dis- tin- gui- rás.

II.

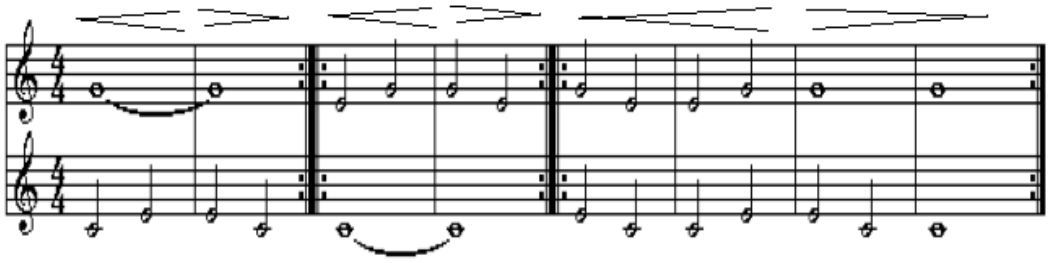


a) Tres so- ni- dos tie- ne es- ta me- lo- dí a
b)
c)
d)



a) b) c)
d) sia la vez can- tan oi- rás be- llaar-mo ní a

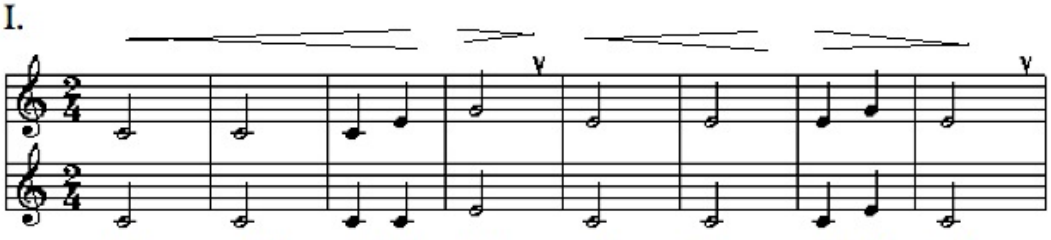
- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces



a)
b)

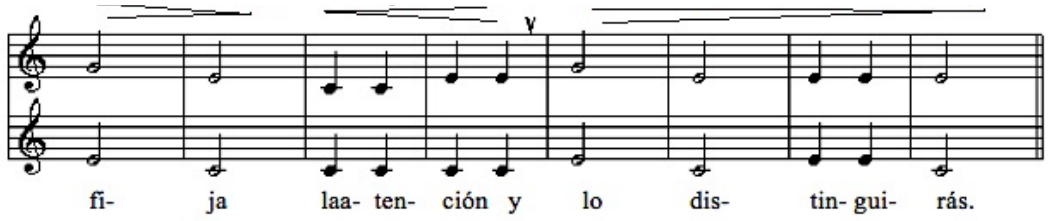
- 4ª Serie. Los cantos de la 2ª serie a dos voces

I.



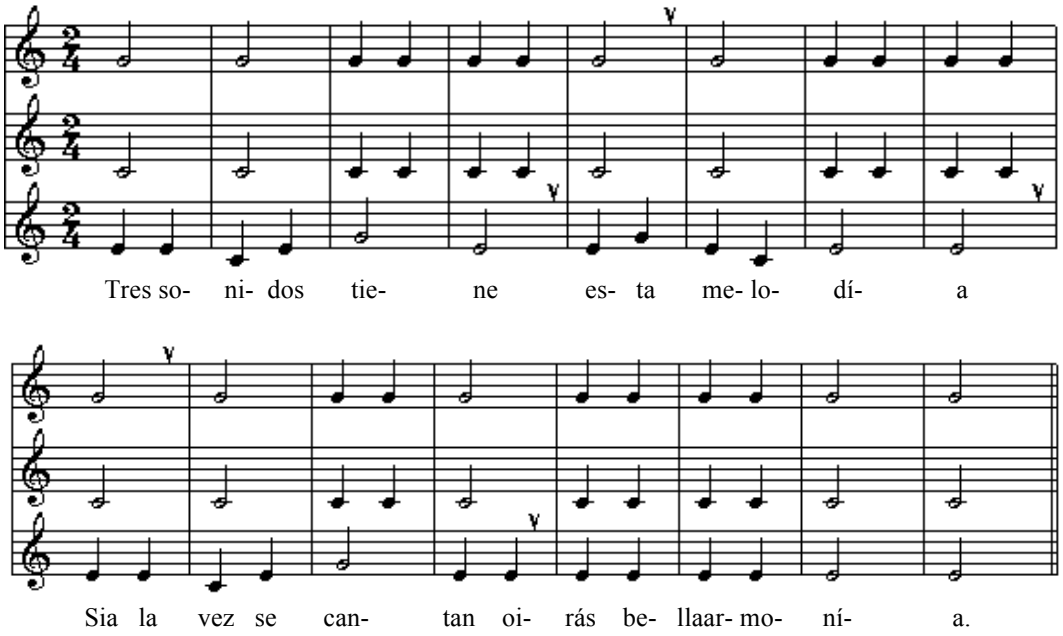
En- treel do yel sol el mi ha- lla- rás,

Universidad de Salamanca



II. A tres voces

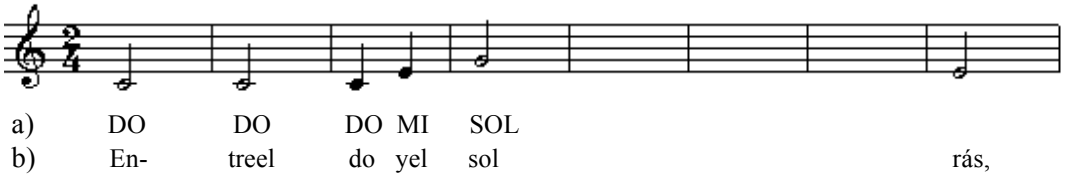
Para la interpretación a tres voces, Borguñó advierte que se ha de seguir el mismo procedimiento anterior. Se subdivide un grupo en dos y uno de ellos canta la voz intermedia. El resto, que interpreta las voces extremas, sigue las indicaciones fonomímicas del profesor.



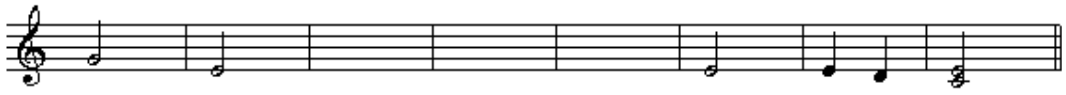
- 5ª Serie. Ejercicios de audición interna de los sonidos

1. De memorización

I.

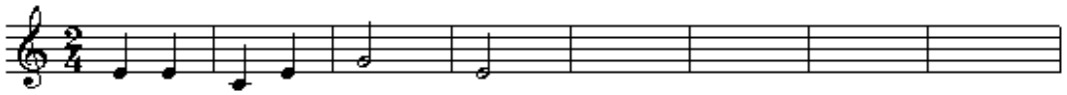


Universidad de Salamanca

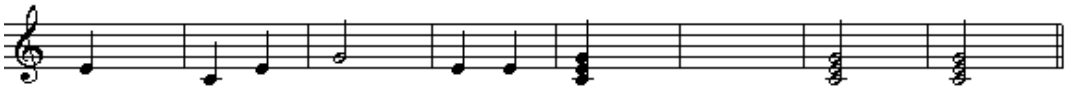


a) SOL MI
b) fi- ja dis- tin- gui- rás.

II.



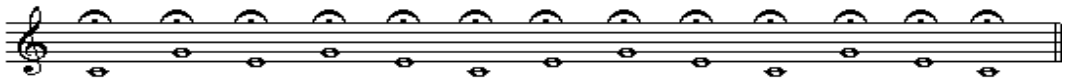
a) MI MI DO MI etc.
b) Tres so- ni- dos tie- ne



a) MI DO MI SOL etc.
b) si la vez can- tan oi- rás ní- a.

2º Dictado

Para la ejecución del dictado Borguñó recomienda que el profesor lo realice con la boca cerrada o con un instrumento.

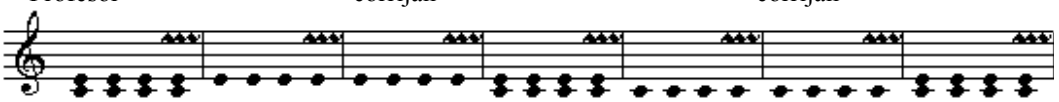


En esta progresión los ejercicios de apoyo mental (3º) y de reconstituciones melódicas (4º) no aparecen en el Método al señalar Borguñó que no ha lugar a ellos.

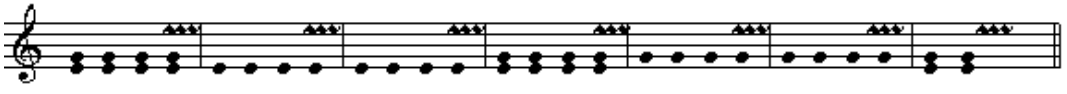
5º Reconstituciones mentales armónicas

I.

Profesor corrijan corrijan



alumnos: do..... mi….....
fonom. cantando fonom. cantando



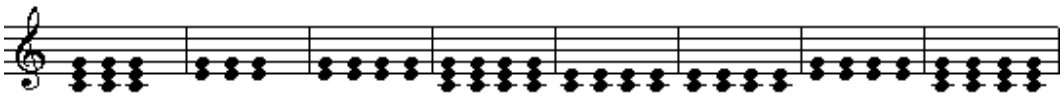
alumnos: sol..... mi.....

En el siguiente ejercicio Borguñó indica la dificultad que puede suponer para niños de siete a nueve años. Por primera vez aparece una observación relativa a la edad de los niños que han de interpretar estos ejercicios y a la importancia de insistir en su ejecución.

> "No les resulta fácil a los alumnos de 7 a 9 años concentrarse lo suficiente para que perciban la omisión de un sonido entre tres ejecutados simultáneamente. Sin

embargo nada se pierde con intentarlo repetidamente, ya que ejectuando estos ejercicios con perseverancia se obtienen magníficos resultados."[758]

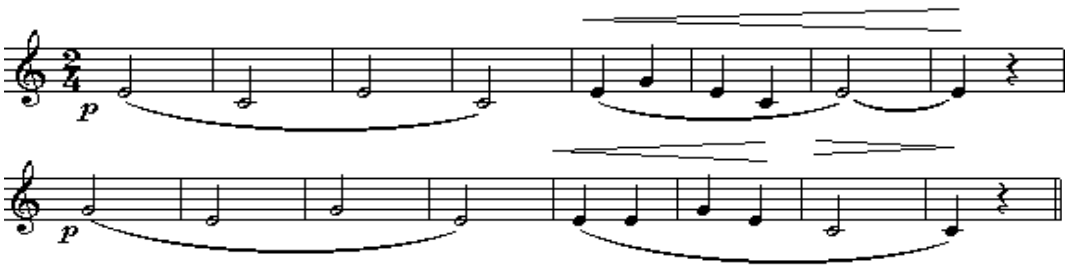
II.



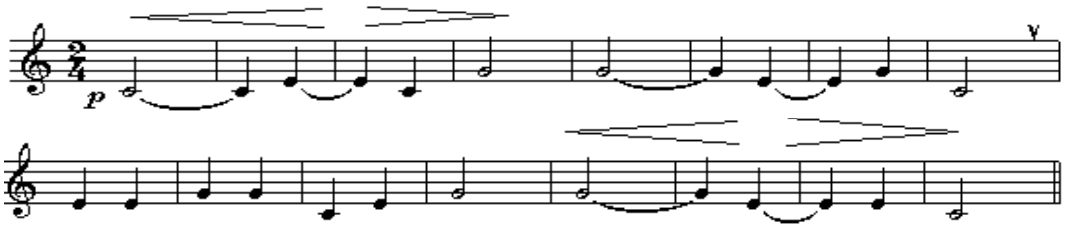
alum. do..... sol.....do.....
fon cant fon cant

- 6ª Serie. Solfeo a una voz

1.

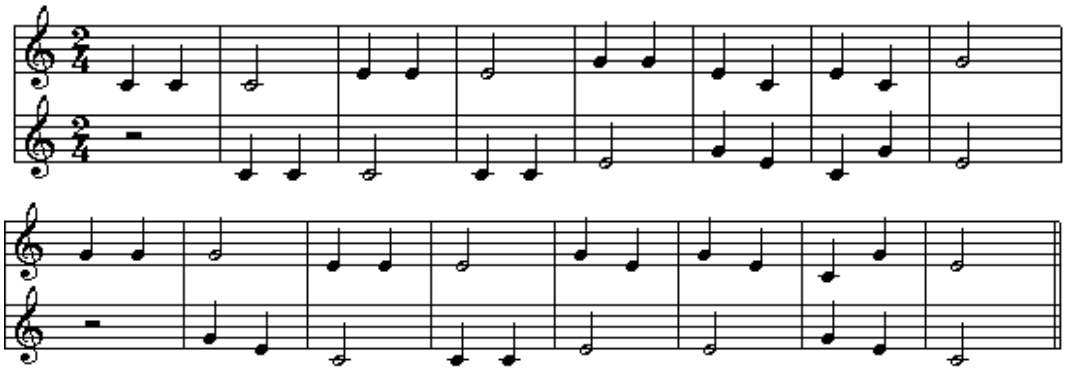


2.



- 7ª Serie. Solfeo a dos voces

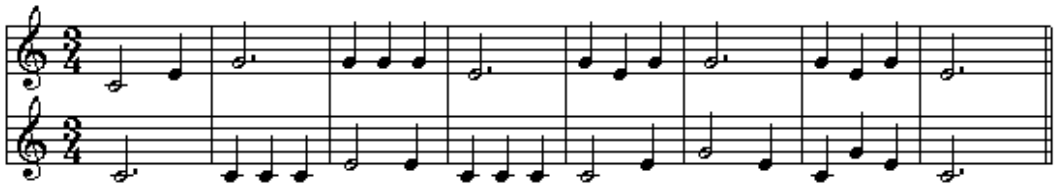
I.



[758] *Ibídem*, pág. 163.

Universidad de Salamanca

II.



3. Tercera Progresión. En el encerado las notas del pentacordio: Do-re-mi-fa-sol con la nota complementaria: si2

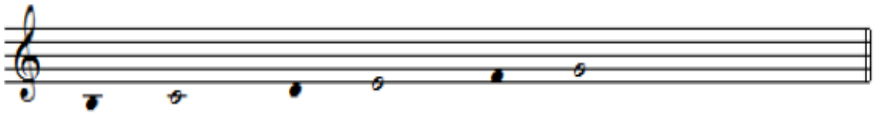
La tercera progresión está basada en el estudio e interpretación de ejercicios del pentacordio do-re-mi-fa-sol y la nota suplementaria si2.

5 SOL

4 fa
3 MI

2 re

1 DO



Aunque hasta la quinta progresión no aparecen otros valores distintos a los utilizados en la primera progresión, se observa un mayor grado de dificultad en los ejercicios con respecto a la progresión precedente.

- 1ª Serie. Ejercicios de entonación (movimiento libre)

Los ejercicios de entonación de la primera serie se dividen en dos partes.

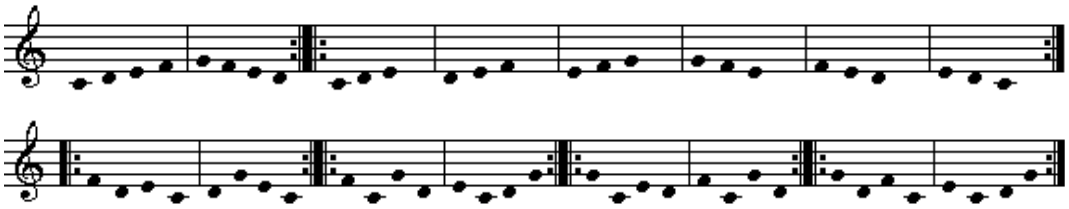
La primera de ellas de movimiento libre ha de ser finalizada por el profesor con la tónica do. Contrariamente a que el término *movimiento libre* puede dar a entender cierta anarquía en su ejecución, un análisis más detallado muestra toda una serie de intenciones.

En los dieciséis ejercicios se procura que haya un mínimo de dos que se inicien con cada una de las notas del pentacordio de la progresión. De igual forma, cada uno de los ejercicios se divide en dos o más compases con idéntico número de sonidos (tres o cuatro).

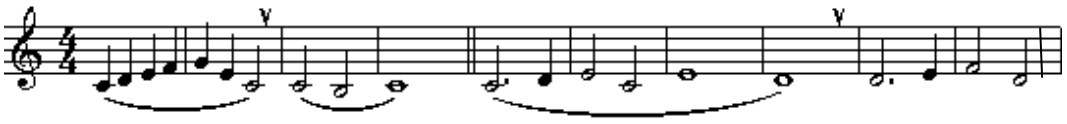
El segundo apartado de los ejercicios de entonación atiende a la indicación "Movimiento melódico ritmado". Mediante este tipo de ejercicio se trabajan los intervalos y la retención mental de sonidos. El maestro según estime conveniente puede dilatar la nota que más interese retener en la mente del niño:

> "Recordamos que incluso en estos ejercicios de movimiento ritmado, es más esencial la corrección tonal que la exactitud rítmica. Por consiguiente, el profesor puede prolongar discretamente las notas que más convenga retener en la mente de los

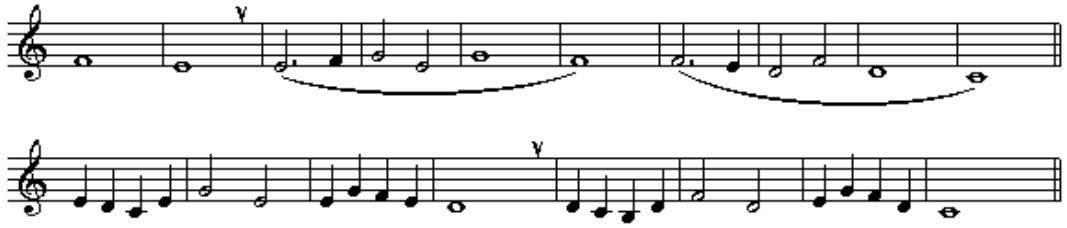
alumnos, muy especialmente las que han de ser repetidas formando intervalo, como se indica en los puentes de enlace mental representados por puntitos."[759]



II. (Movimiento melódico ritmado)



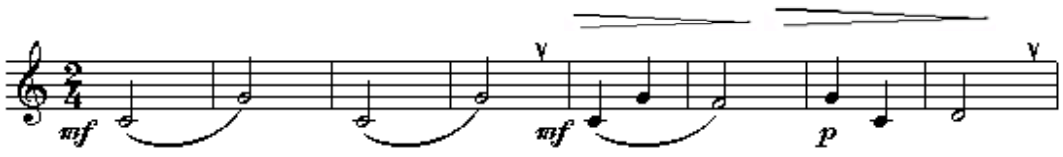
Forma a) y b)



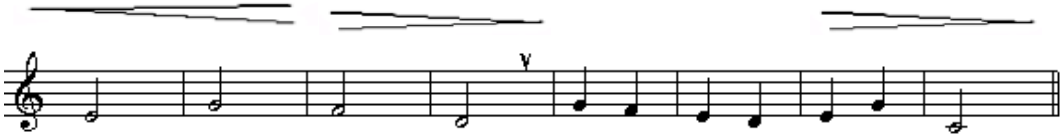
- 2ª Serie. Dos cantos

A pesar de que la letra de los cantos hacía siempre referencia explícita a temas relacionados con la música, a partir de esta progresión cambia su mensaje aunque se mantienen contenidos de carácter moral.

I. Forma a) b) c)



d) Re- ñir, lu- char, pe- le- ar, dis- pu- tar,

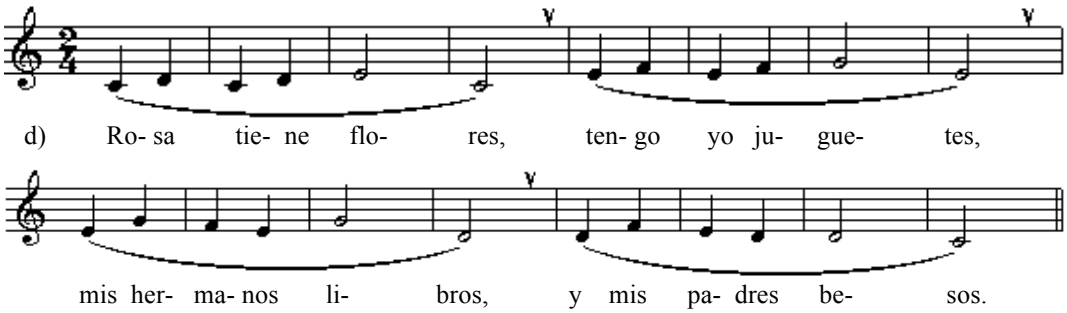


es un vi- cio que muy ca- roha de cos- tar.

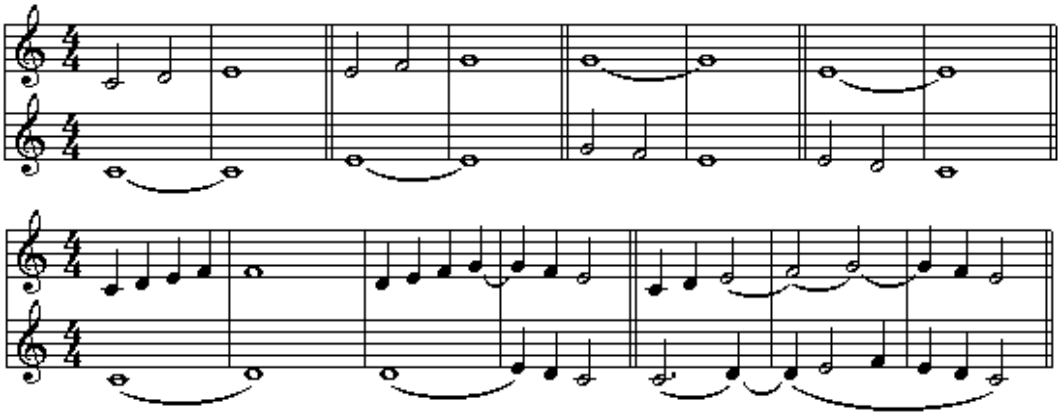
[759] *Ibídem*, pág. 166.

Universidad de Salamanca

II. a) b) c)



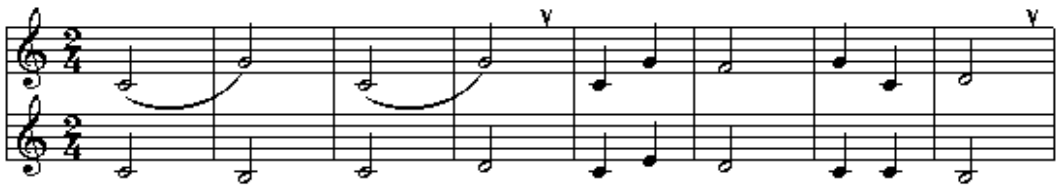
- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

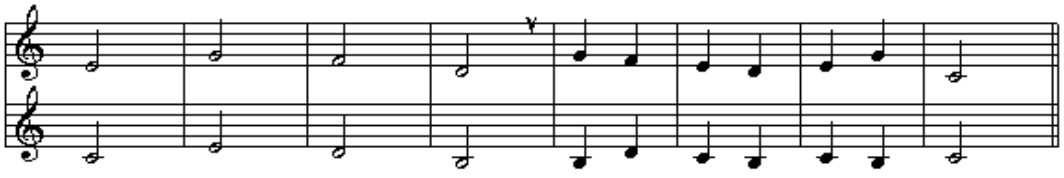


- 4ª Serie. Los cantos de la 2ª serie y un canon a dos voces

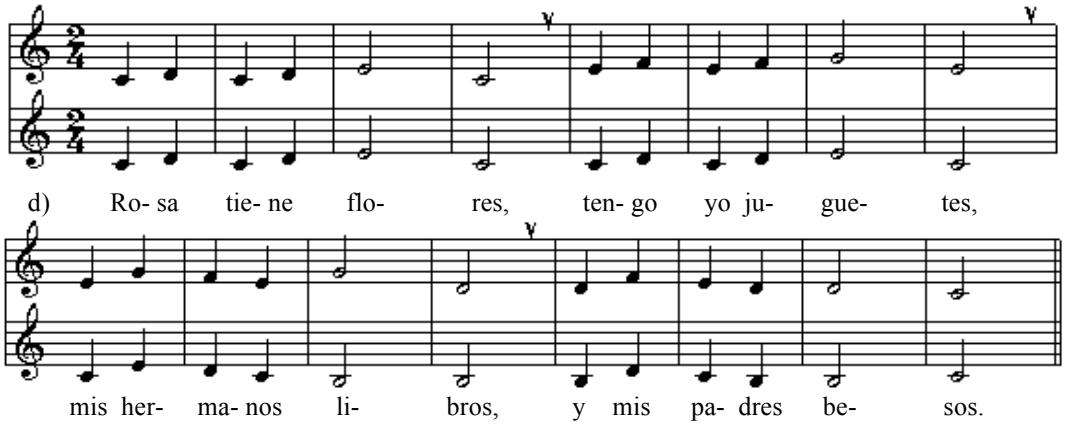
En la cuarta serie incorpora un canon para dos voces. Las armonizaciones que Borguñó realiza sobre los cantos son sencillas. Salvo tres intervalos de sexta en la primera canción y uno en la segunda, la mayoría son terceras y ocasionalmente cuartas y quintas. Además, las sextas utilizadas son siempre sobre el mismo intervalo si2-sol3 sonando de forma conjunta. El canon está compuesto sobre las notas do, mi y sol, la melodía es simple y se desarrolla a través de intervalos melódicos de terceras y quintas.

I.

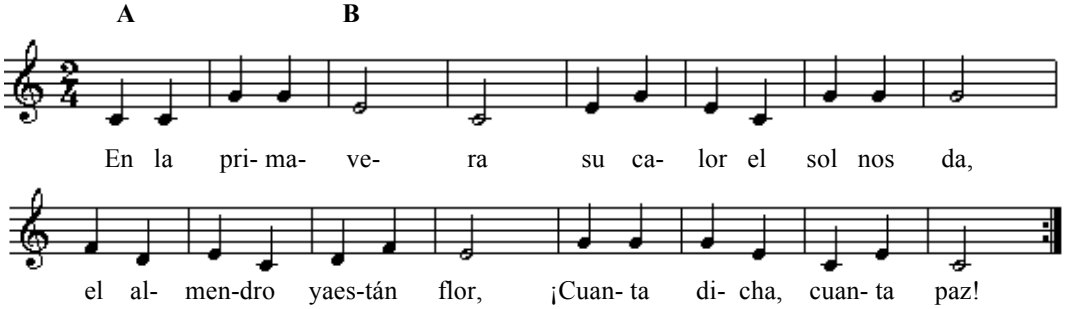




II.



Canon

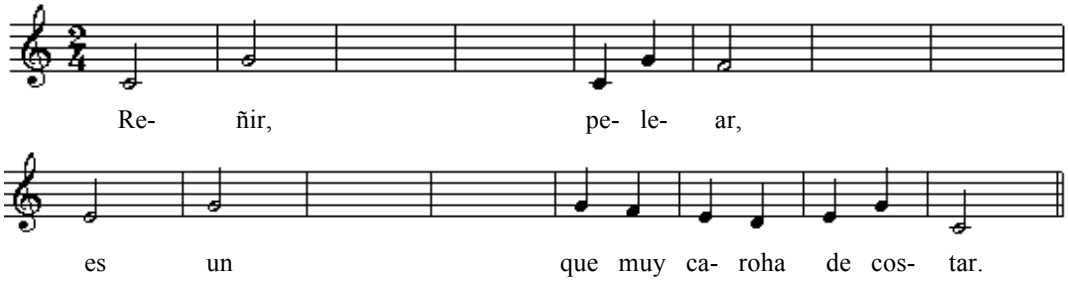


- 5ª Serie. Ejercicios de audición interna

En la quinta serie aparece por primera vez en esta Primera Parte las reconstituciones mentales melódicas. Este ejercicio no supone ninguna innovación con respecto al Periodo de Iniciación al haber realizado los alumnos ejercicios de este tipo en su *Tercera Sección*.

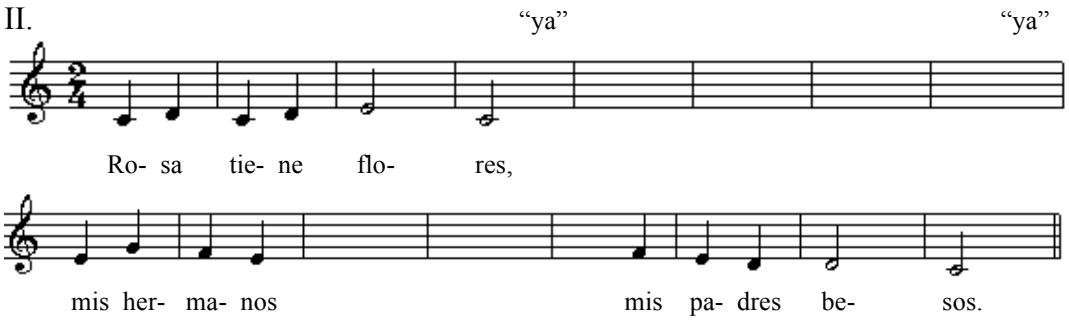
1º De memorización

I. "ya" "ya" "ya" "ya"



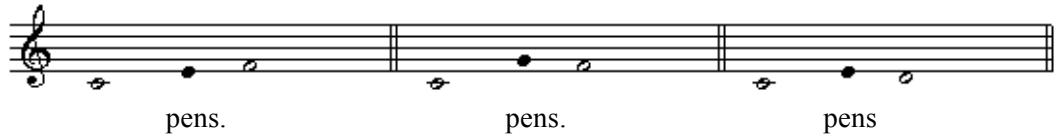
Universidad de Salamanca

II.



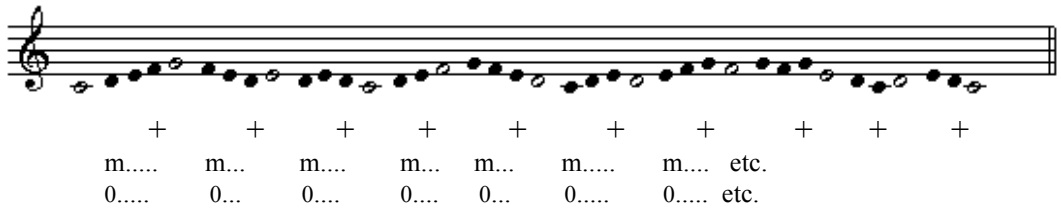
2º Apoyo mental

Sobre las notas del acorde perfecto do-mi-sol

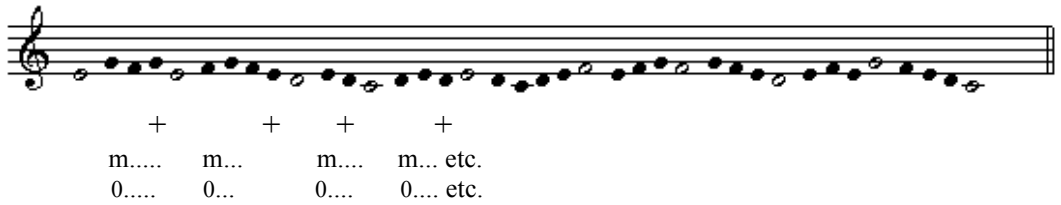


Sonidos abiertos, cerrados y pensados

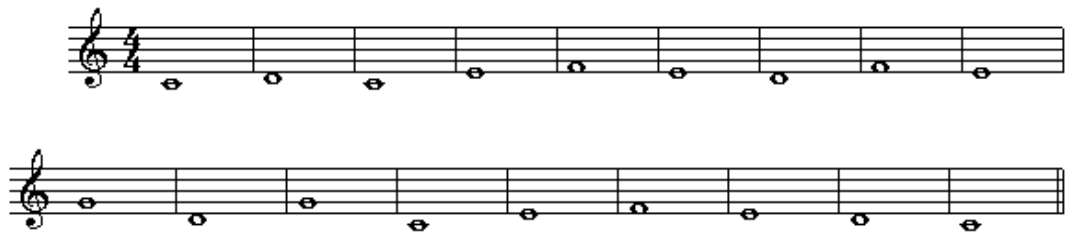
I.



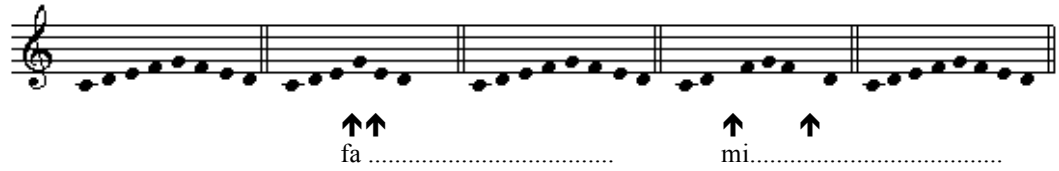
II.



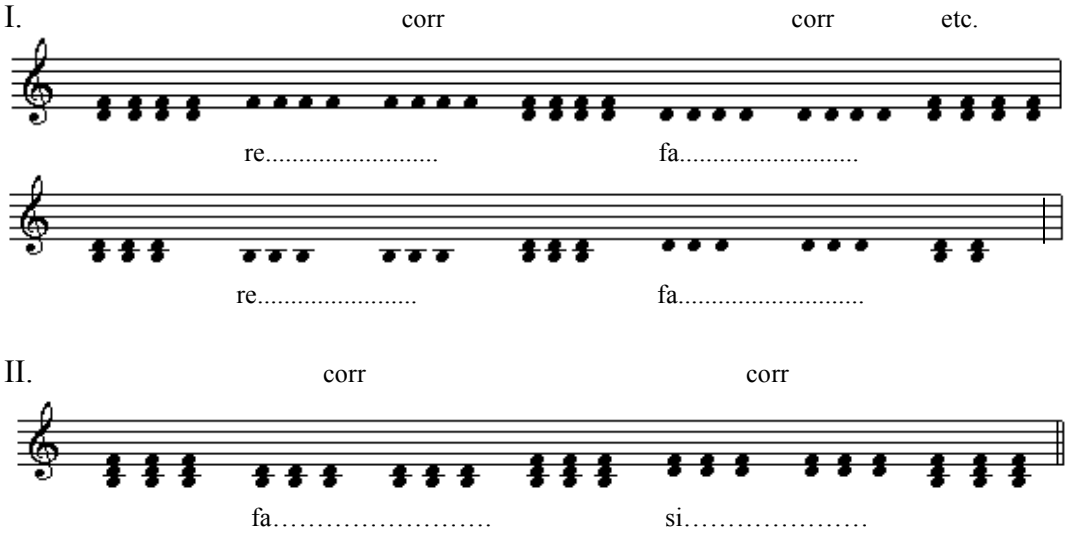
4º Dictado



5º Reconstituciones mentales melódicas

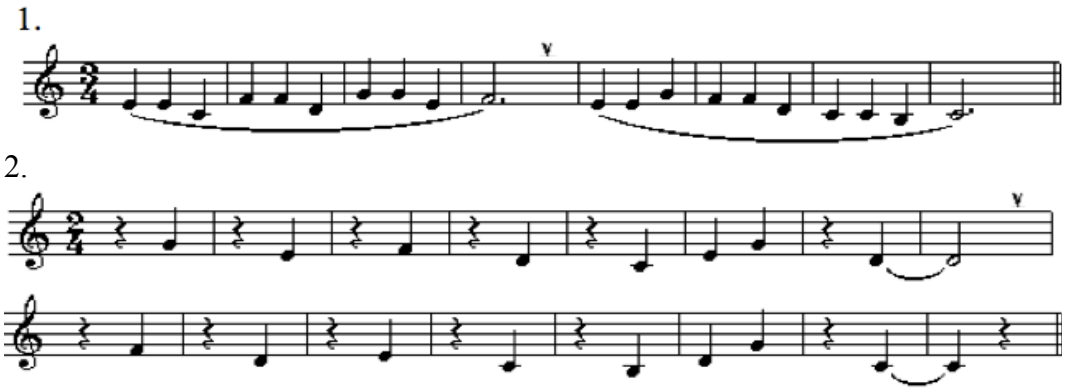


6º Reconstituciones mentales armónicas



- 6ª Serie. Solfeo a una voz

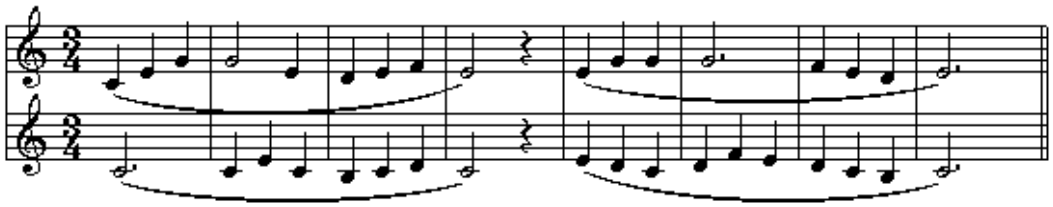
En los ejercicios de la sexta serie se trabaja de forma exhaustiva el ritmo anacrúsico y sincopado quedando el estudio del contratiempo relegado a un solo ejercicio. Si bien se profundiza sobre los la anacrusa y síncopa, en el solfeo a dos voces de la séptima serie no aparece ninguna de ellas. Esto puede deberse al interés por parte de Borguñó por afianzar en los niños de forma precisa el canto a dos voces para, una vez adquirido, avanzar en aspectos más complicados.



Universidad de Salamanca

- 7ª Serie. Solfeo a dos voces

I.



4. Cuarta Progresión. Los sonidos del hexacordio: Do-re-mi-fa-sol-la con la adición del si2

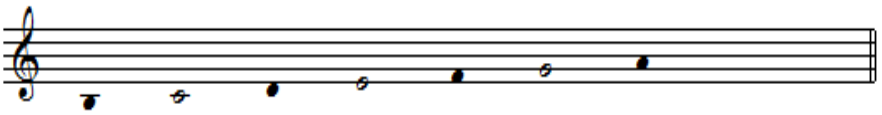
6 la

5 SOL

4 fa
3 MI

2 re

1DO
7 si

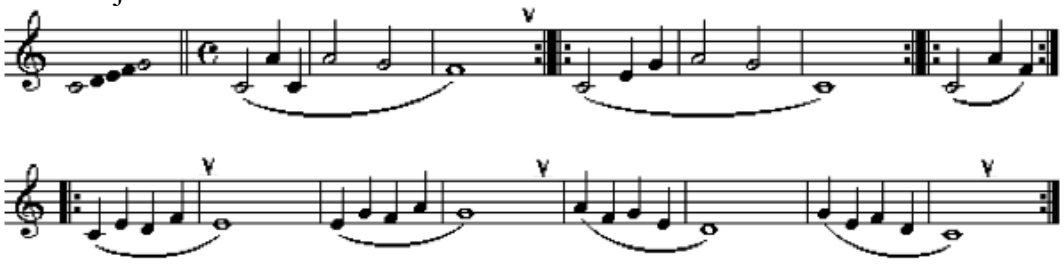


Las primeras cinco series de ejercicios no ofrecen variación alguna con respecto a los de la tercera progresión. Aun así, destacamos los ejercicios de solmisación de la primera serie donde las progresiones melódicas aumentan ligeramente su desarrollo. Los cantos de la segunda y cuarta serie son más extensos que los anteriores pero únicamente aparecen valores de blancas y negras. La simplicidad de ambos y el carácter popular del primero de ellos hacen que estas canciones sean ejercicios fáciles y divertidos de aprender.

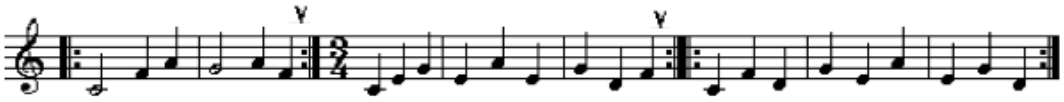
La principal novedad que se incluye en esta progresión es la utilización de las corcheas en la sexta y séptima serie referidas al solfeo a una y dos voces. Generalmente, las corcheas se suceden a través de grados conjuntos, saltos de tercera y de forma excepcional, en uno de los ejercicios, intervalos de cuarta. Estas lecciones de solfeo constan de apenas ocho compases en los que, más que un desarrollo melódico, se procura una profundización en el estudio de los intervalos y del ritmo.

- 1ª Serie

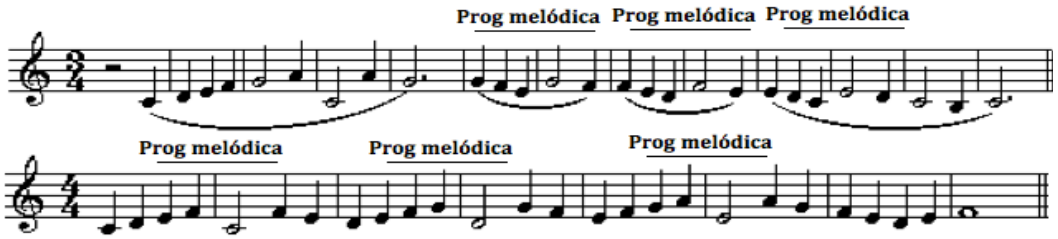
I. Ejercicios de entonación



Universidad de Salamanca

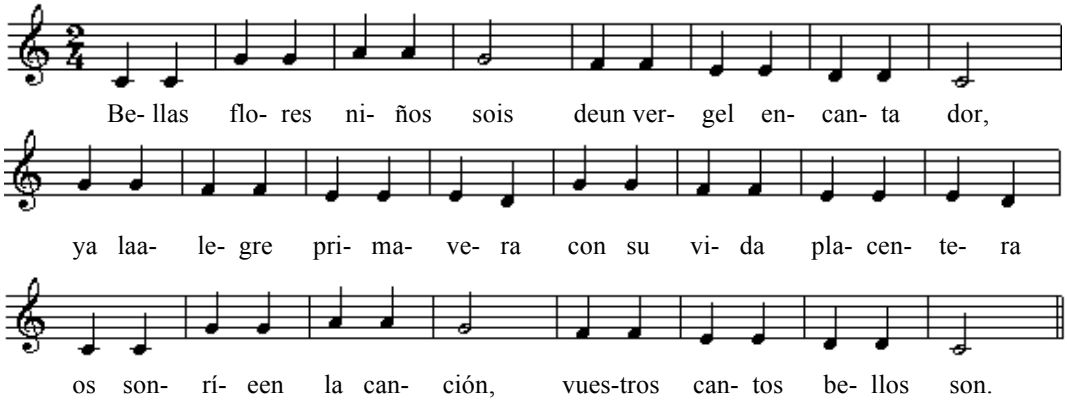


II. Ejercicios de solmisación

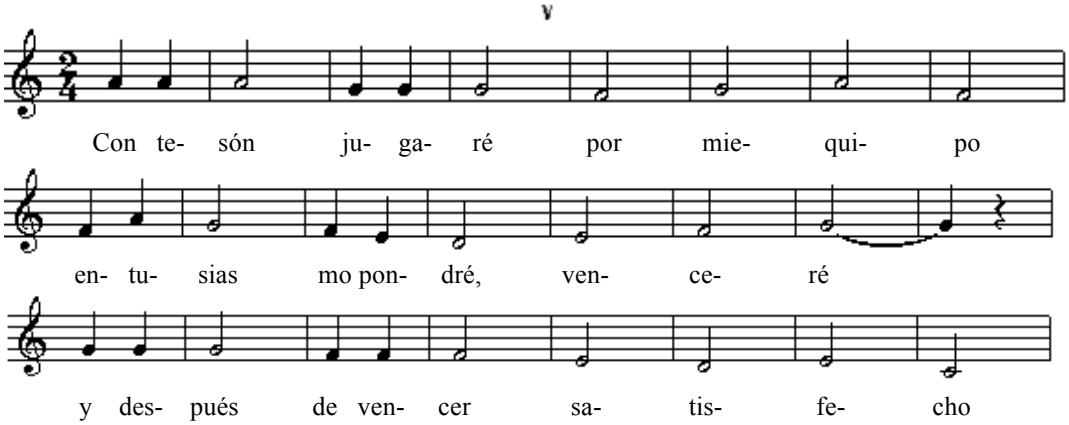


- 2ª Serie. Dos cantos

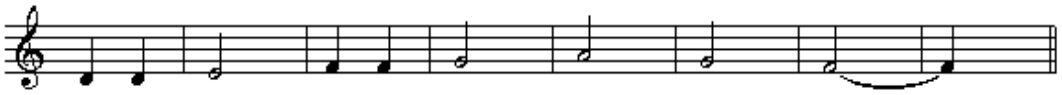
I.



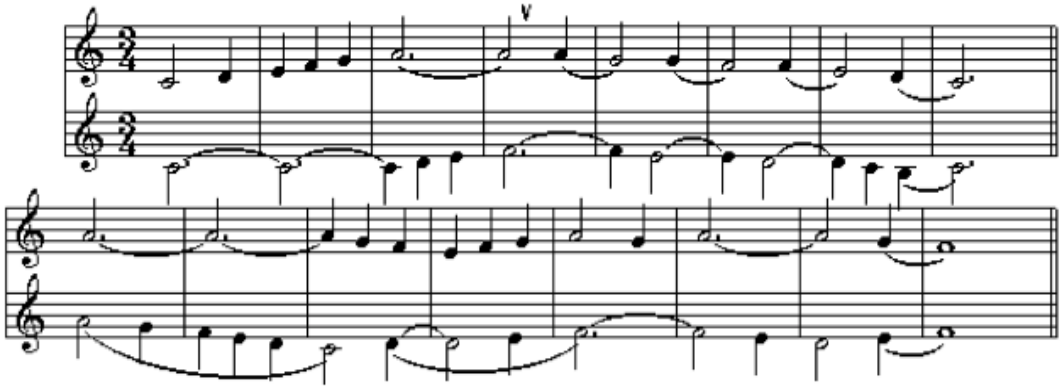
II.



Universidad de Salamanca

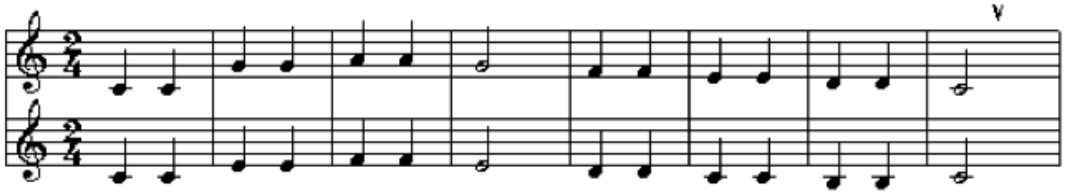


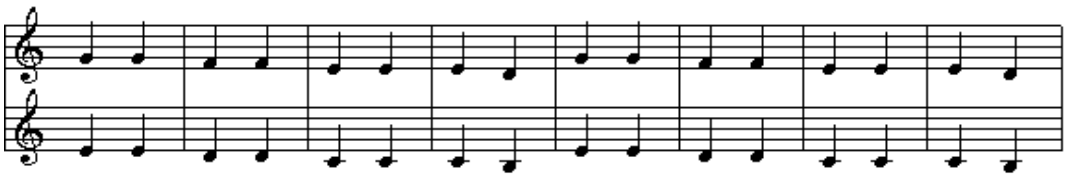
- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

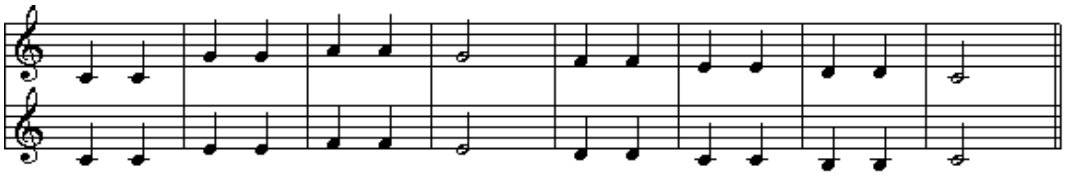


- 4ª Serie. Los cantos de la 2ª serie a dos voces

I.



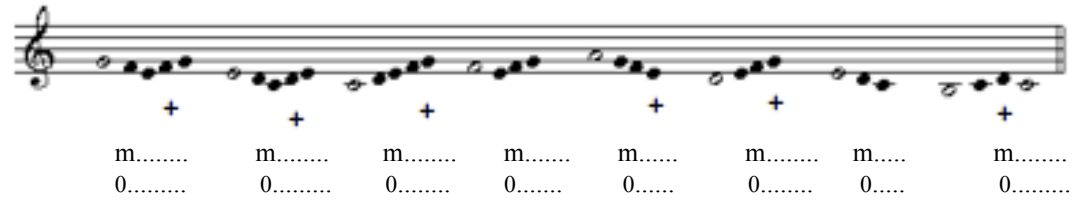




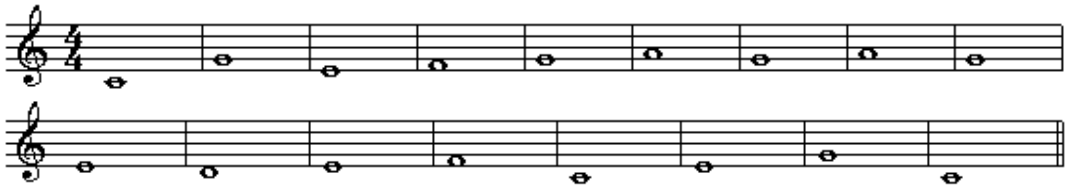
Universidad de Salamanca

- 5ª Serie

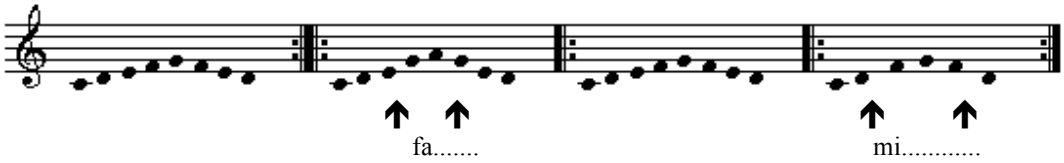
1º Apoyo mental



2º Dictado

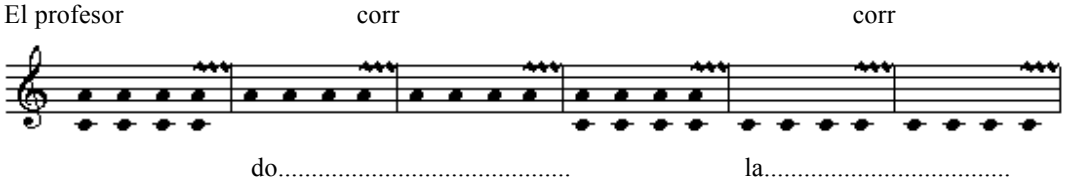


3º Reconstituciones mentales melódicas

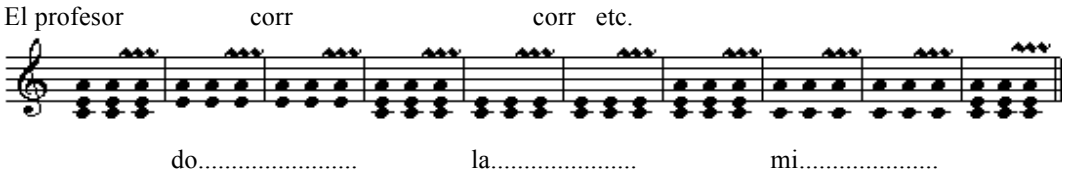


4º Reconstituciones mentales armónicas

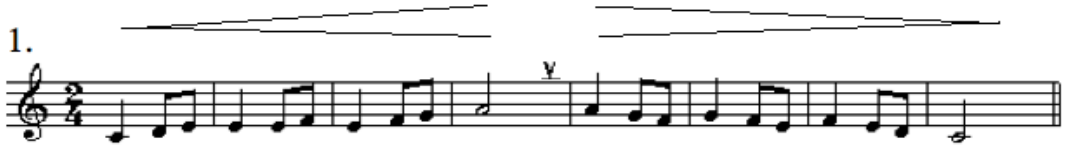
I. Percepción simultánea de dos sonidos



II. Percepción simultánea de tres sonidos

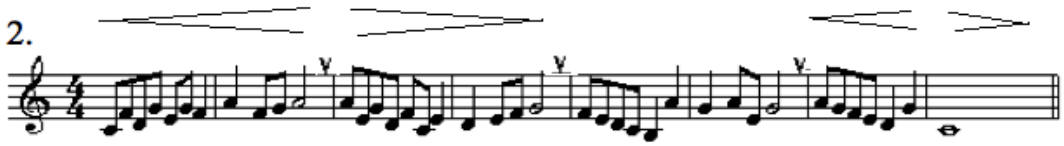


- 6ª Serie. Solfeo a una voz

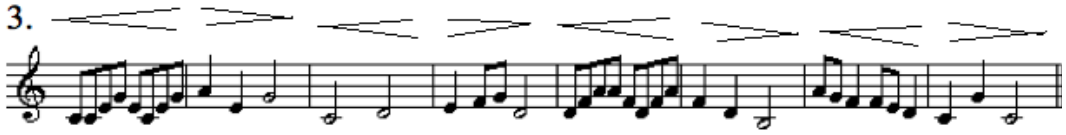


Universidad de Salamanca

2.

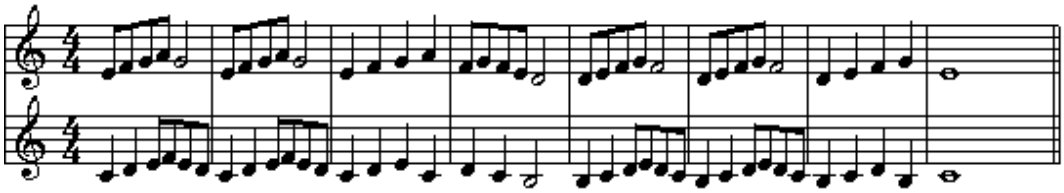


3.

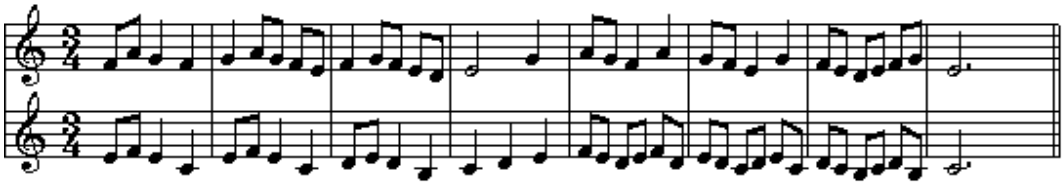


- 7ª Serie. Solfeo a dos voces

I.



II.



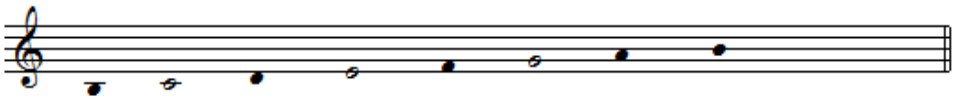
5. Quinta Progresión. Los sonidos del heptacordo: Do-re-mi-fa-sol-la-si con la adición del si

7 si

6 la

5 SOL

4 fa
3 MI



2 re

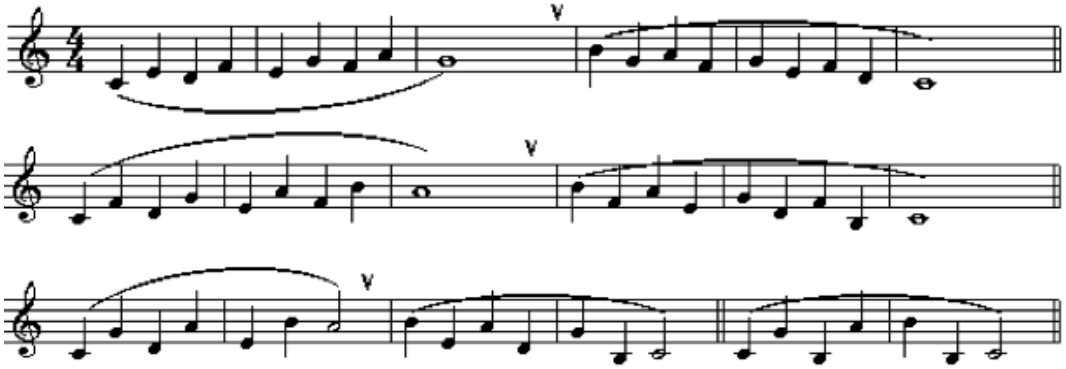
1 DO
7 si

Hasta este momento, las cuatro primeras progresiones ofrecen una línea continua de dificultad. A partir de la quinta progresión se produce la introducción de diversos elementos del lenguaje musical que pueden ofrecenr mayor problema de ejecución para los alumnos.

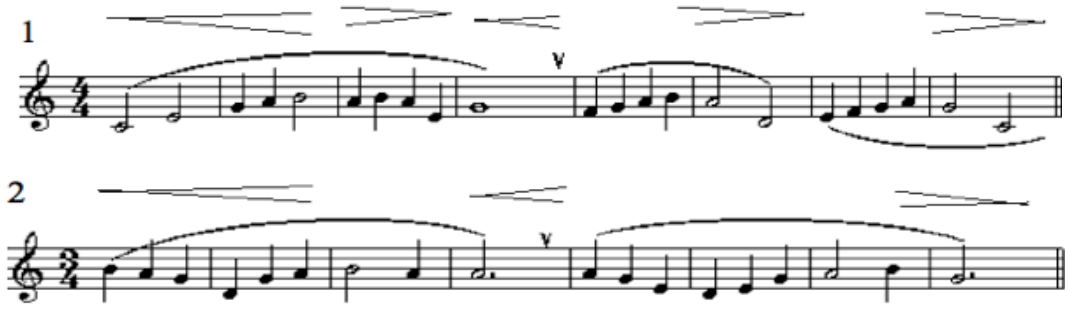
Las dos primeras series prosiguen con el mismo tipo de ejercicios vistos. Los dos cantos de la segunda serie continúan con valores de blancas y negras sin apenas saltos entre sus notas. Es a partir de la tercera serie donde encontramos los principales cambios.

- 1ª Serie

I. Ejercicios de entonación

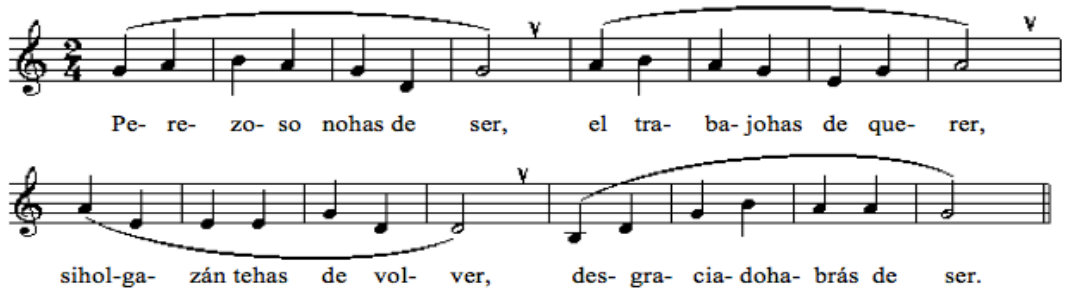


II. Ejercicios de solmisación

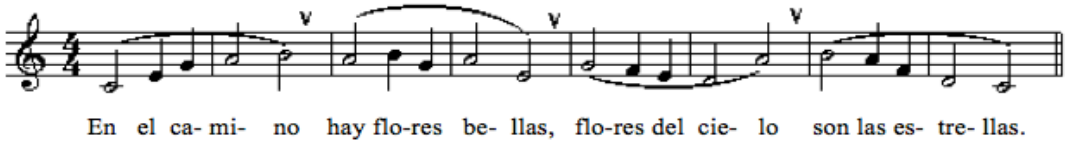


- 2ª Serie. Dos cantos

I.



II.



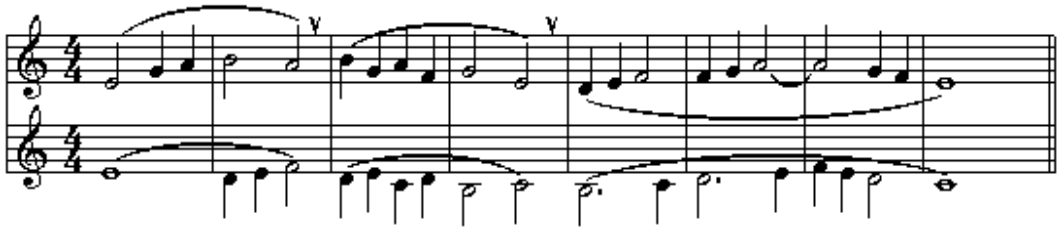
Universidad de Salamanca

- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

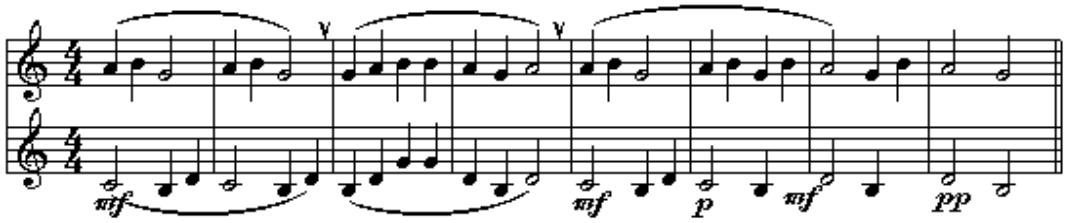
Los ejercicios de solmisación a dos voces de la tercera serie incorporan todos los valores de uno, dos, tres y cuatro tiempos sin silencios. De igual forma, en el segundo de los ejemplos destacan los diferentes signos dinámicos y agógicos que aparecen en su final.

La armonización de este segundo ejercicio, al igual que la existente en la cuarta serie sobre los cantos de la segunda serie a dos voces, supone la aparición de intervalos de todo tipo. Las terceras utilizadas en progresiones anteriores dan paso a cuartas, quintas y séptimas y a diversas disonancias producidas por intervalos de segunda resueltas según las leyes tradicionales de la armonía.

I.

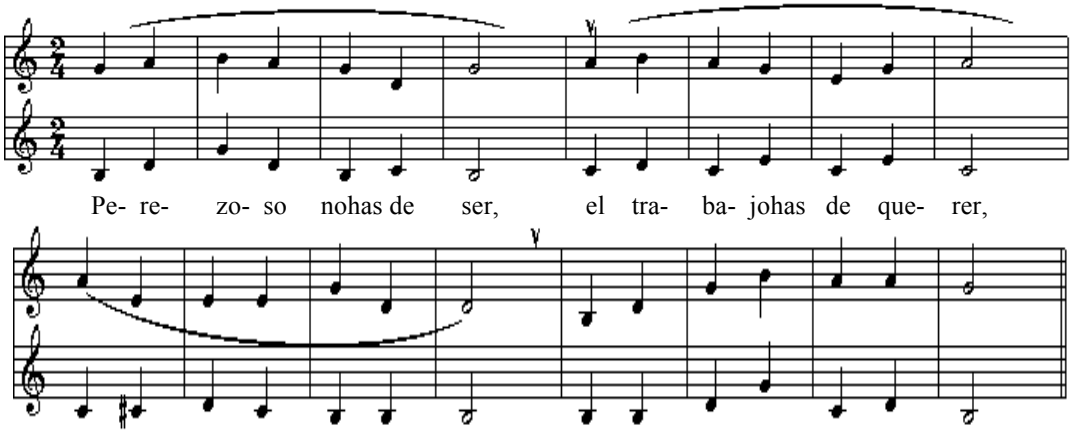


II.

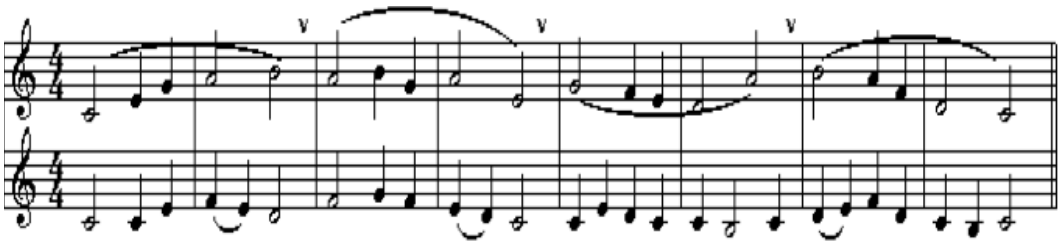


- 4ª Serie. Los cantos de la 2ª serie a dos voces

I.



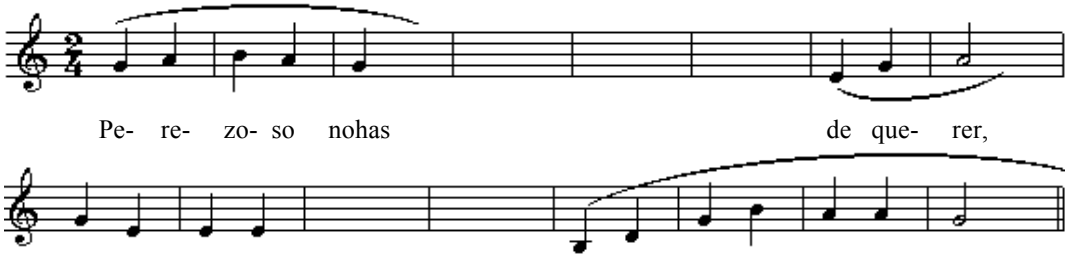
II.



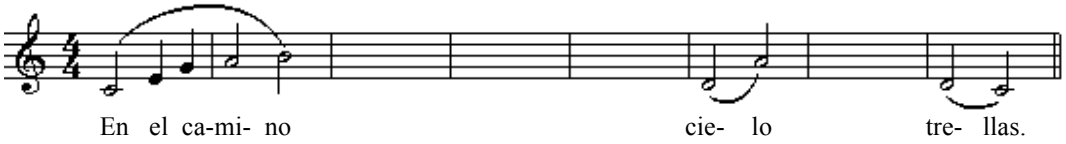
- 5ª Serie. Ejercicios de audición interna

1º De memorización con los cantos de la 3ª serie

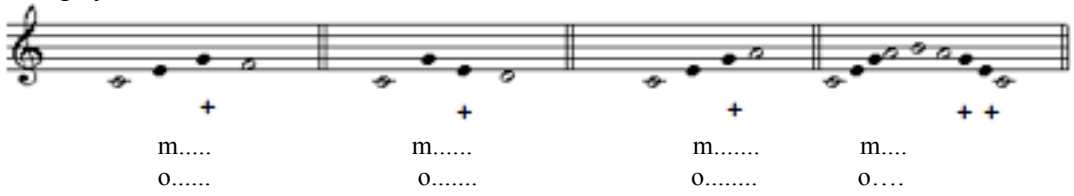
I. "ya" "ya" etc.



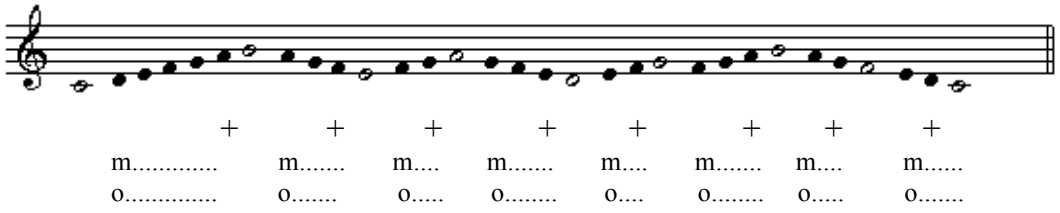
II. "ya" "ya"



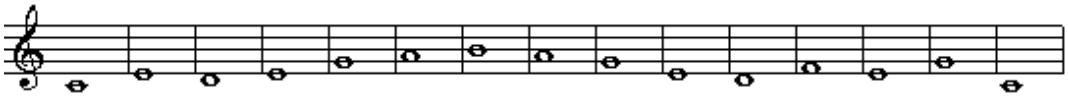
2º Apoyo mental



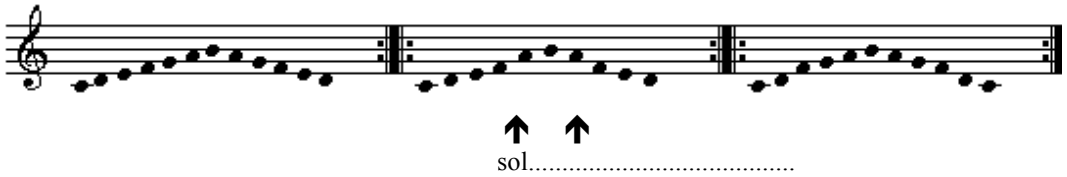
3º Sonidos abiertos, cerrados y pensados



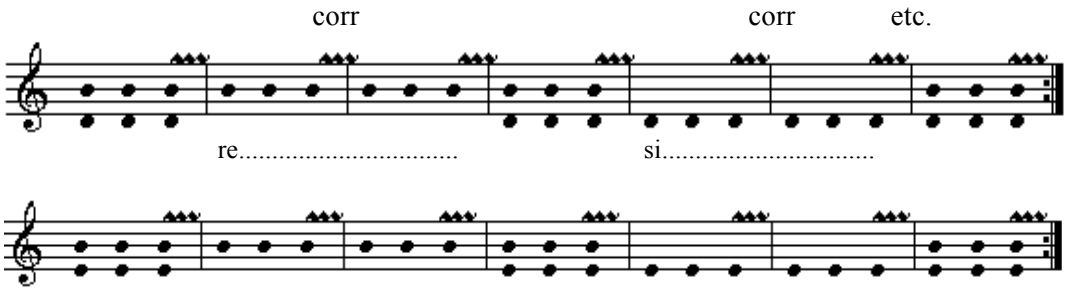
4º Dictado



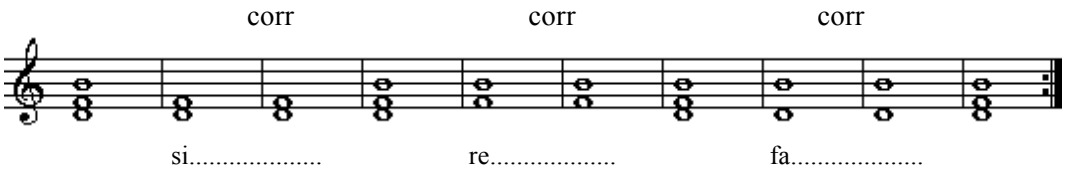
5º Reconstituciones mentales melódicas



6º Reconstituciones mentales armónicas



II. Percepción simultánea de tres sonidos

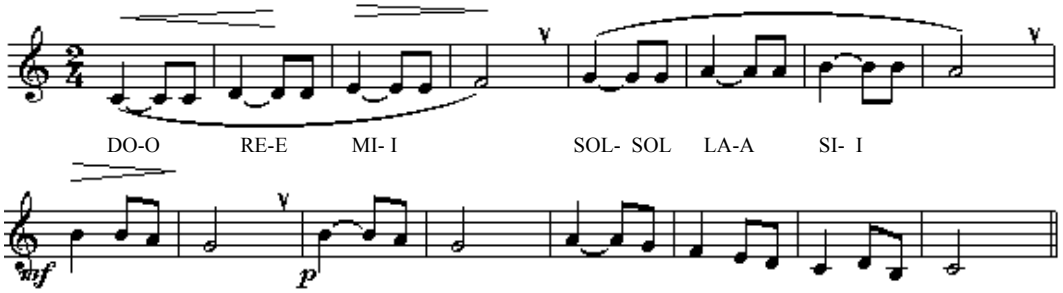


- 6ª Serie. Solfeo a una voz

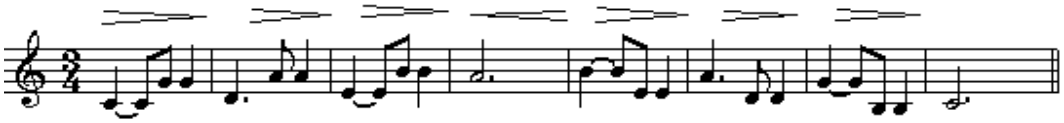
En las lecciones de solfeo se desarrollan las prolongaciones de medio tiempo. En principio muestra una negra ligada a una corchea para en ejercicios posteriores incorporar la negra con puntillo. Estas figuras, que ya habían sido prácticas en la cuarta y quinta progresión de la *Iniciación al Ritmo* del Primer Periodo, se añaden al solfeo en esta progresión.

Otra de las novedades que encontramos en los ejercicios de solfeo son la variaciones sobre un tema melódico inicial. Aunque las síncopas han sido ya objeto de estudio, ahora se tratan mediante un tema y sus variaciones. En los cantos a dos voces de la séptima serie se amplían con síncopas y valores de negra con puntillo seguidos de corchea.

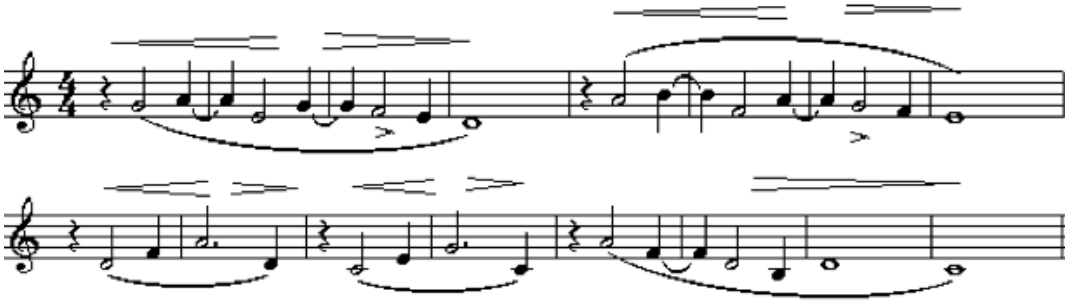
1.



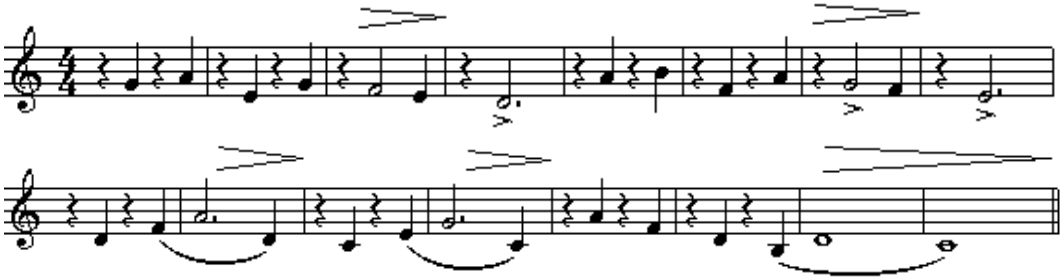
2.



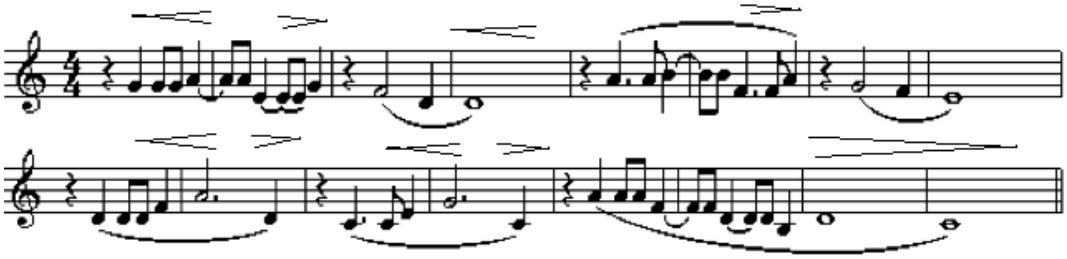
Tema melódico inicial



1ª Variación

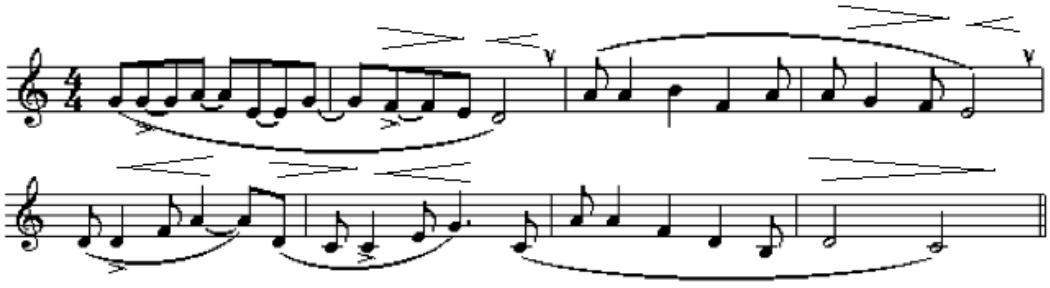


2ª Variación



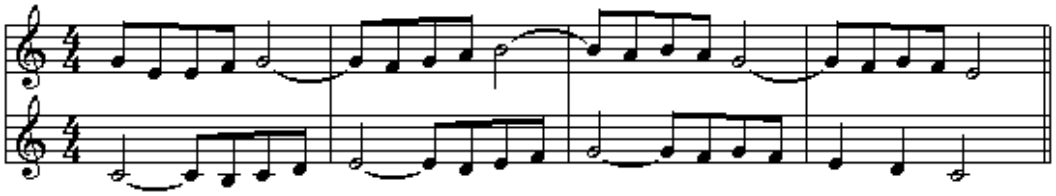
Universidad de Salamanca

3ª Variación

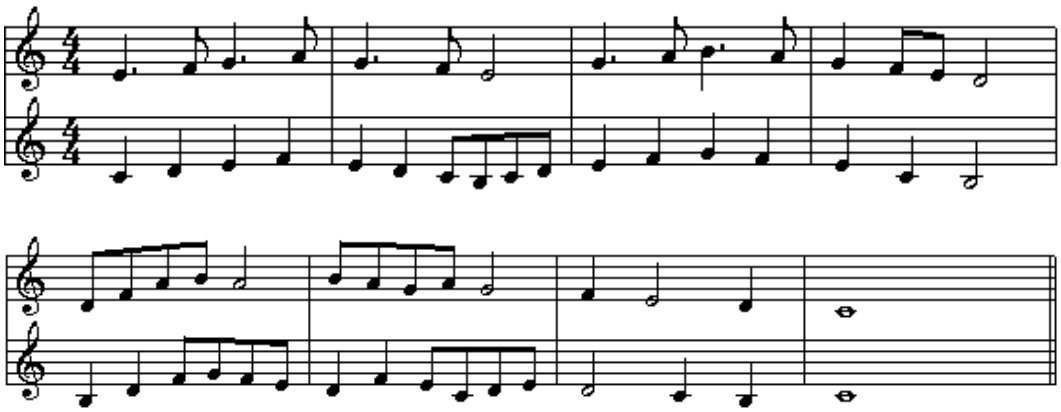


- 7ª Serie. Solfeo a dos voces

I.



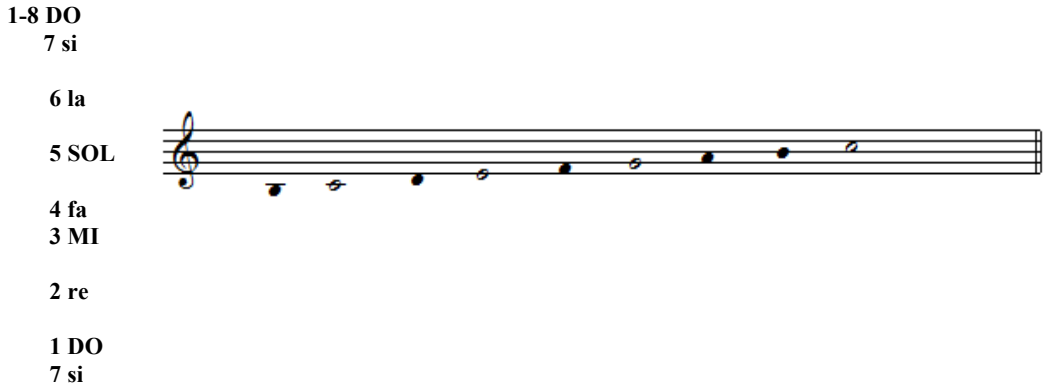
II.



Universidad de Salamanca

6. Sexta Progresión. Ocho sonidos: Do-re-mi-fa-sol-la-si-do4 y si2

La sexta progresión contiene los siete sonidos de la escala musical más el añadido del si2.



Aunque los signos de prolongación medio tiempo han sido analizados y estudiados, no se incluyen ni en los ejercicios ni en los cantos de las cinco primeras series de esta progresión.

Continuando con la sucesión lógica en el conocimiento de los distintos elementos del lenguaje musical, Borguñó presenta en los ejercicios de solfeo las pausas de medio tiempo. La incorporación del silencio de corchea no supone la desaparición de las síncopas o contratiempos. El maestro catalán no rompe con los contenidos de los ejercicios estudiados con anterioridad cuando al fusionar el silencio de forma natural con los ya existentes.

Los ejercicios de solfeo a dos voces carecen, salvo un caso, de silencios de corchea. En el último ejemplo destaca el uso de las síncopas y la forma pregunta-respuesta en su melodía.

En las tres últimas progresiones de esta Primera Parte Borguñó incorpora a cada una de ellas una progresión complementaria que profundizan el análisis de los intervalos y la práctica de las alteraciones.

La primera progresión complementaria, adicionada a la sexta, presenta las escalas modelo de Do Mayor, do menor melódica, do menor armónica y la escala cromática. La forma en las que explica cada una de estas escalas viene representada por una comparación con una escalera ascendente y descendente de ocho peldaños donde, según la escala, existen unos más bajos que otros. Asimismo, define los conceptos de alteraciones, sonidos enarmónicos e intervalo.

Una vez explicados estos conceptos apunta la obligación de tener presente en el encerado la escala cromática para que los alumnos sean conscientes de los conceptos que van adquiriendo.

Con las nociones elementales precedentes y una práctica perseverante efectuada en la representación visual, debidamente repetida en el pentagrama del encerado, será suficiente para que los alumnos vayan adquiriendo ciertos automatismos mentales que favorecen considerablemente su capacidad de transmisión y de percepción de los sonidos.

En una de las notas a pie de página se aclara la labor del profesor ante este tipo de conceptos tan teóricos y la profundización que de ellos ha de hacerse en la clase de música:

> "Como la misión del profesor de música en la clase escolar debe reducirse a inculcar a los alumnos las ideas musicales más fundamentales, elementales y prácticas, no es conveniente insistir demasiado en el desenvolvimiento teórico de las mismas, lo cual más bien distraería o fatigaría su atención. Una clase de educación musical escolar no debe ser, en modo alguno, parangonada con la clase corriente de instrucción musical que reciben los alumnos en los centros especializados en la enseñanza de la música. No obstante, una constante y progresiva práctica de la música en la Escuela considerada en su más estricto aspecto educativo, y uno o dos cursos de preparación a la música en los propios Conservatorios, facilitaría extraordinariamente a los alumnos la comprensión de los áridos problemas que los estudiantes de música han de resolver si desean prosperar en sus estudios. Y lo que es más importante: los iniciarían ya familiarizados con toda suerte de bellas percepciones tonales y rítmicas."[760]

La primera progresión complementaria se divide en dos series diferenciadas por su ámbito vocal. En la primera de ellas se trabaja sobre el ámbito do-fa y en la segunda sobre el do-sol.

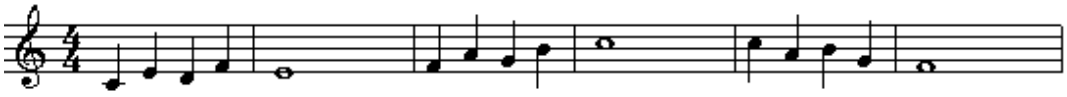
Los ejercicios de estas dos series siguen la misma estructura. Las alteraciones aparecen y resuelven sobre grados conjuntos, segundas mayores o menores y por intervalos de tercera menor. En los últimos ejemplos de la segunda serie aparecen dos saltos de cuarta justa y cuarta aumentada de forma consecutiva.

Consideramos que Borguñó, con estos ejercicios, pretende dar a conocer al niño la diferencia existente entre las dos cuartas y la disonancia producida por el tritono.

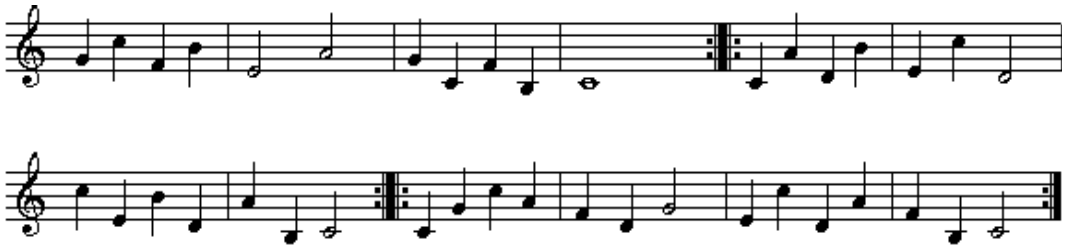
- 1ª Serie

I. Ejercicios de entonación

a) y b)

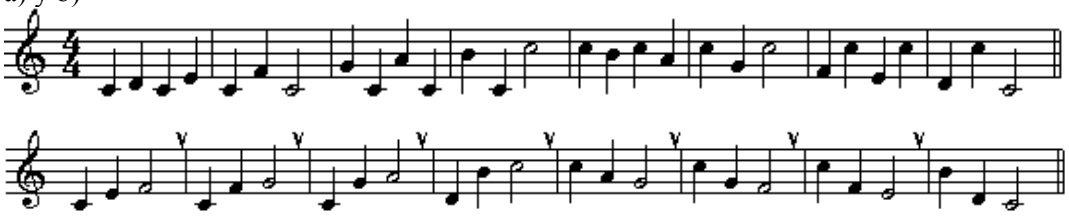


[760] *Ibídem*, págs.193-194.



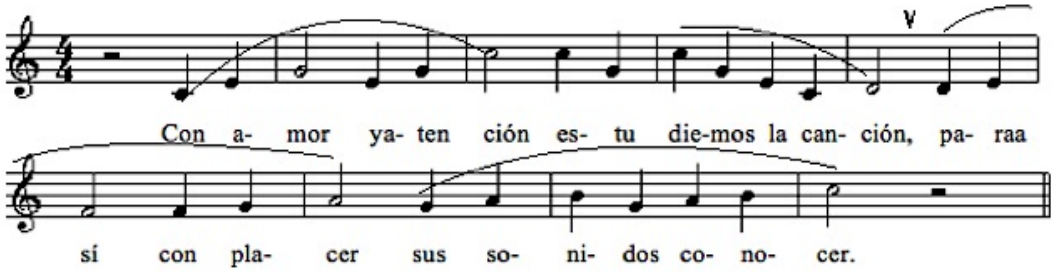
II. Ejercicios de solmisación

a) y b)

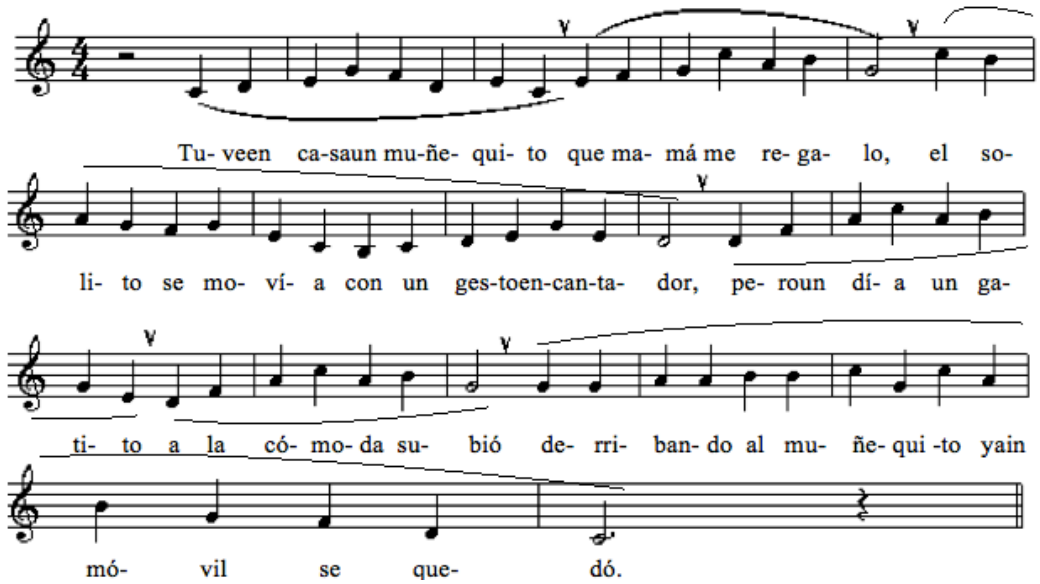


- 2ª Serie. Dos cantos

I. a) b) c) d)



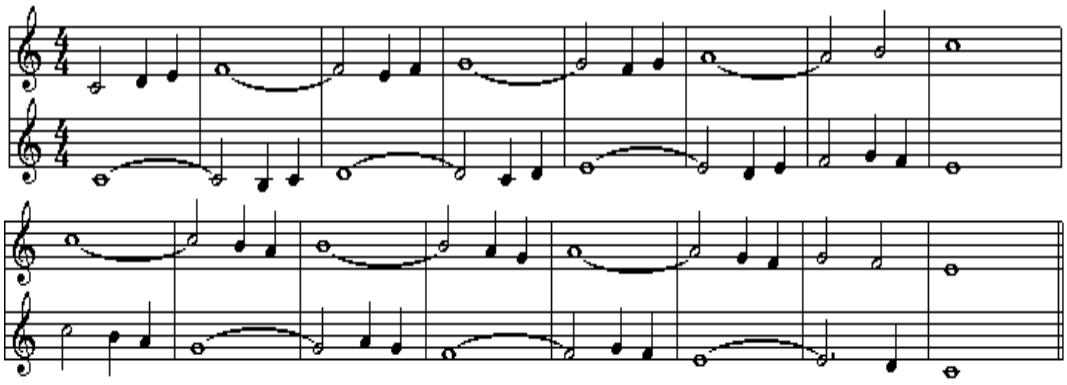
II. a) b) c) d)



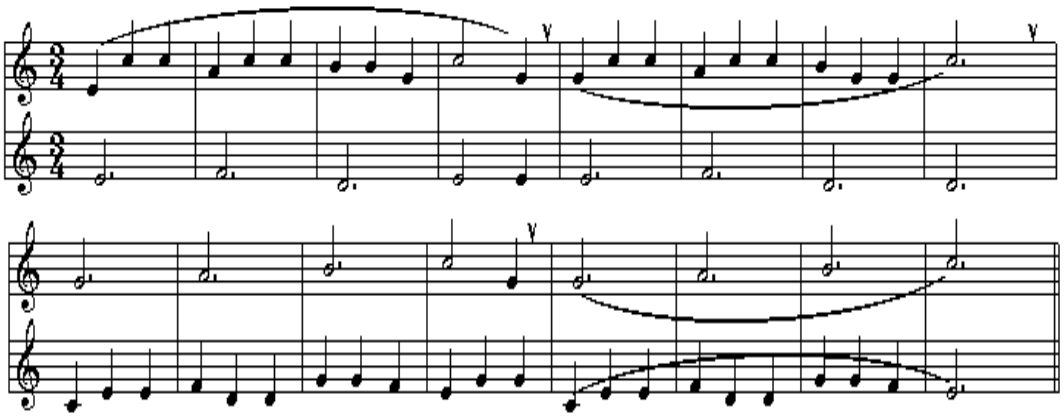
Universidad de Salamanca

- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

1. a) b)

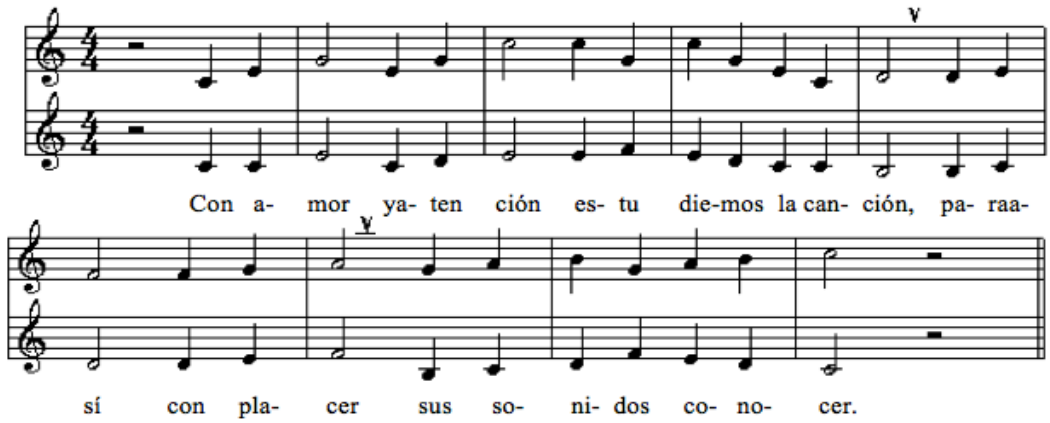


2.



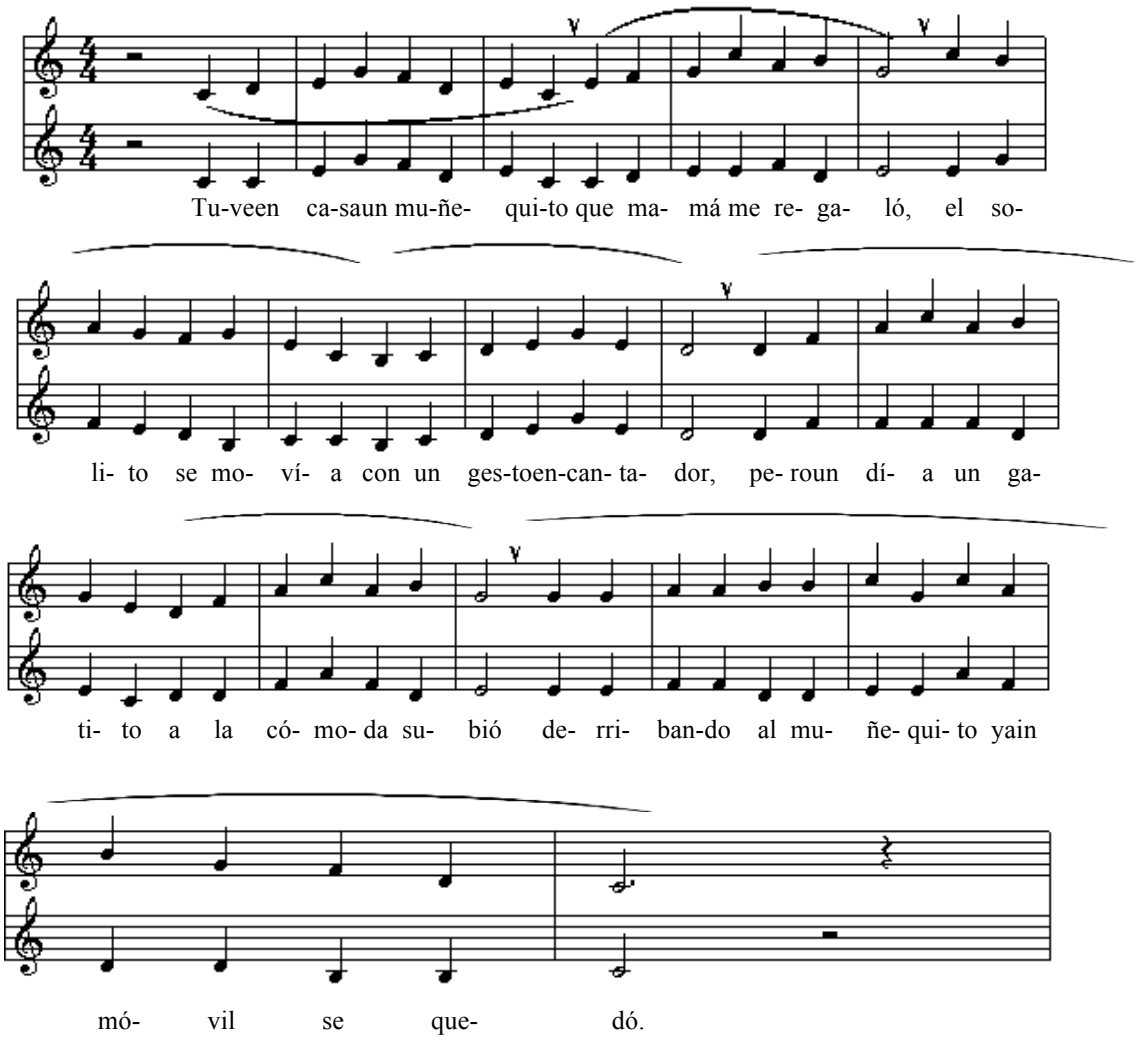
- 4ª Serie. Los cantos de la 3ª sección a dos voces

I.



Universidad de Salamanca

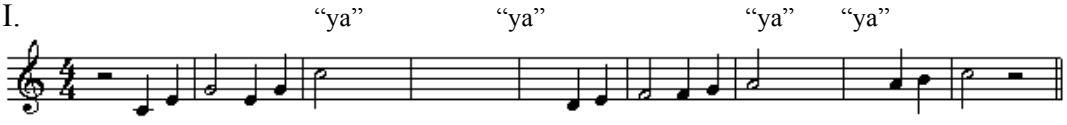
II.



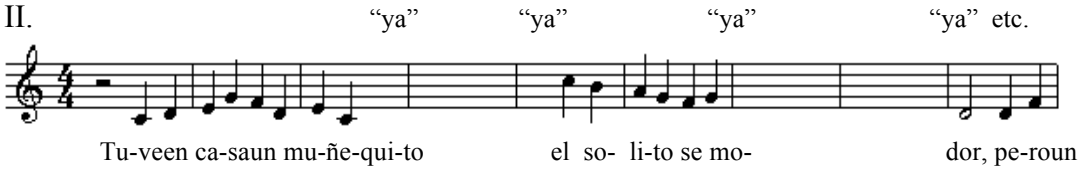
- 5ª Serie. Ejercicios de audición interna

1º De memorización

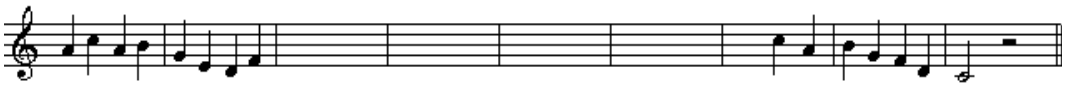
I.



II.

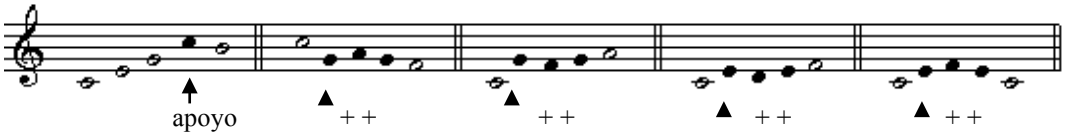


Universidad de Salamanca

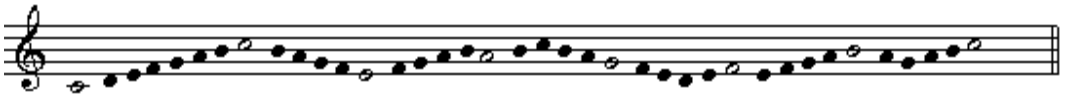


dí-a un ga-ti-to a la yain-mo-vil se-que-dó.

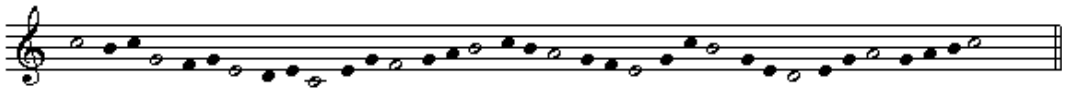
2º Apoyo mental



3º Sonidos abiertos, cerrados y pensados

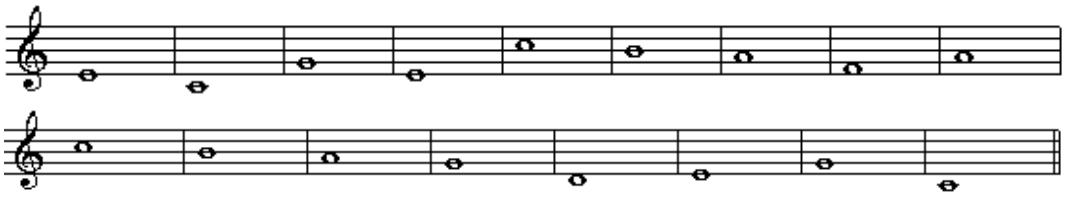


m.....+ m.....+ m.....+ m…....+ m…..+ m.....+ m.....+
0..... 0..... 0..... 0…..... 0..... 0…..... 0…....

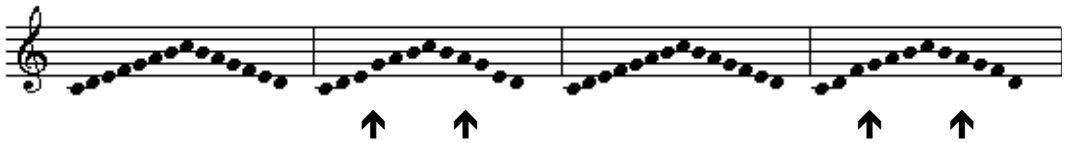


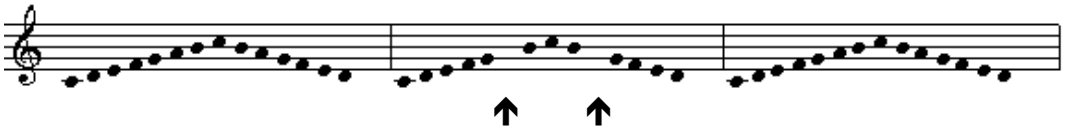
\+ + + + etc.
m…. m..... m.... m…. m… etc.
0.... 0..... 0..... 0….. 0..... etc.

4º Dictado



5º Reconstituciones mentales melódicas

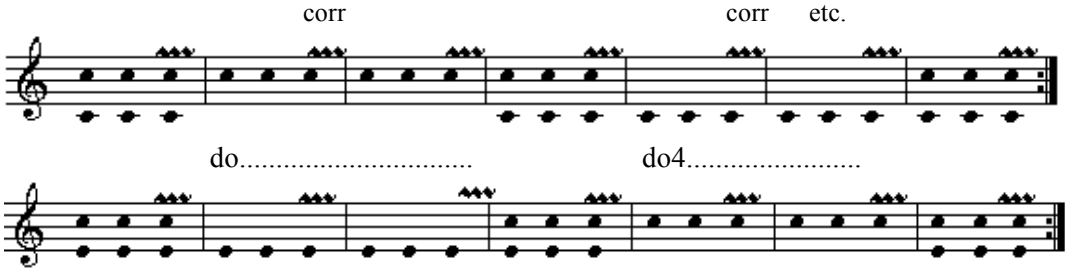




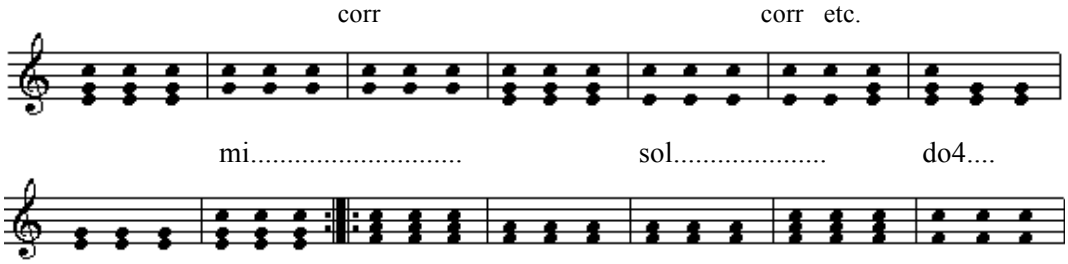
Universidad de Salamanca

6º Reconstituciones mentales armónicas

I. Dos sonidos

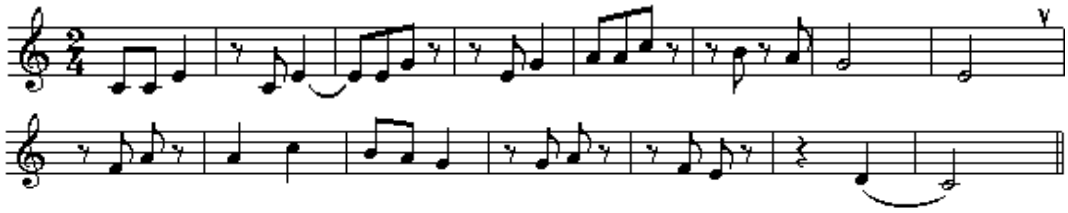


II. Tres sonidos

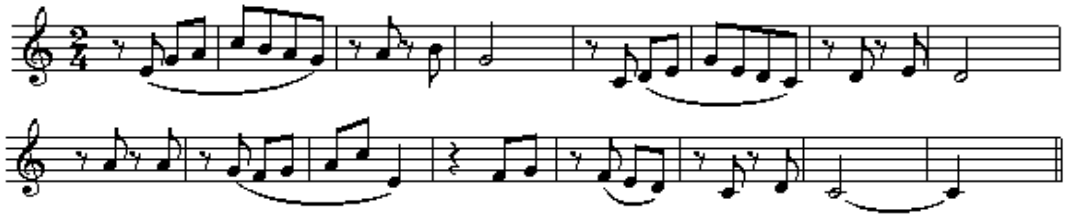


- 6ª Serie. Solfeo a una voz

1.

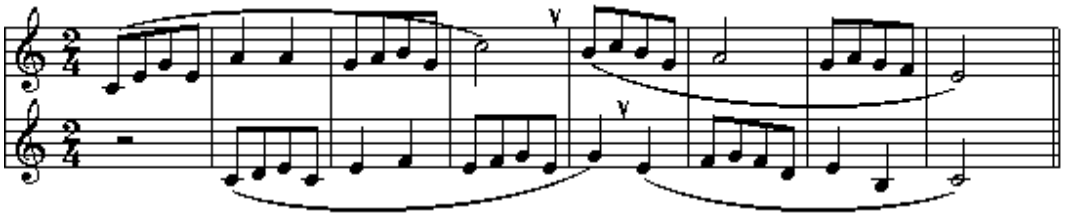


2.



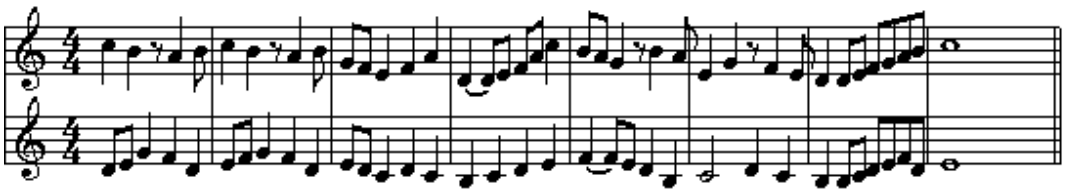
- 7ª Serie. Solfeo a dos voces

I.



Universidad de Salamanca

II.



- 1ª Progresión complementaria. Adicionada a la sexta

El objetivo que persiguen las progresiones complementarias es el de presentar de forma progresiva las diferentes alteraciones. De esta forma, el alumno, una vez que inicia el estudio de las tonalidades, está habituado a ellas.

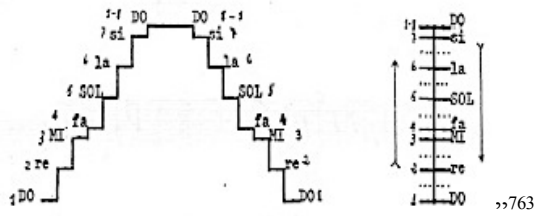
> "Su principal objetivo es iniciar a los alumnos en el conocimiento y práctica de las alteraciones de manera que al llegar en la 2ª Parte al estudio de las otras tonalidades se hallen ya familiarizados con ellas.
>
> […] De esta forma, al iniciar los alumnos en la 2ª Parte el estudio de la demás tonalidades se hallan ya familiarizados con las alteraciones propias y ajenas que los ejercicios y cantos de las mismas contengan, resultándoles fácil y cómoda su práctica, como asimismo el conocimiento de su estructura tonal y semitonal."[761]

Borguñó, antes de dar paso a los ejercicios de la 1ª progresión complementaria, bajo el apartado "Análisis de los intervalos y práctica de las alteraciones" inserta una serie de gráficos para tratar de facilitar la comprensión de las escalas melódicas, armónicas y cromáticas a través de la interpretación de intervalos. Mediante los dibujos de una serie de escaleras ascendentes y descendentes, con peldaños ajustados a la distancia de tono y semitono entre notas, procura que el alumno pueda comprender de forma visual las escalas de Do Mayor, do menor melódica, do menor armónica y la escala cromática natural. En las tres siguientes progresiones, Borguñó añade una complementaria en cada una de ellas.

> "La gama de <u>do mayor</u> puede equipararse a una escalera de ocho peldaños o escalones, con el 4º y 8º más bajos que los restantes, resultando de ello que la distancia del 3º al 4º, y del 7º al 8º queda prácticamente reducida a la mitad."[762]

Escala modelo Do Mayor

"



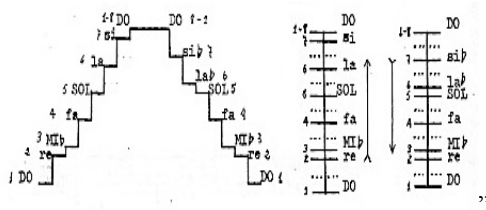
,,[763]

[761] *Ibídem*, pág. 152.
[762] *Íbidem*, pág. 192.
[763] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

Escala modelo de do menor melódica

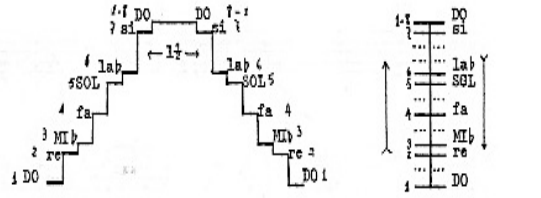
“



”[764]

Escala de menor armónica

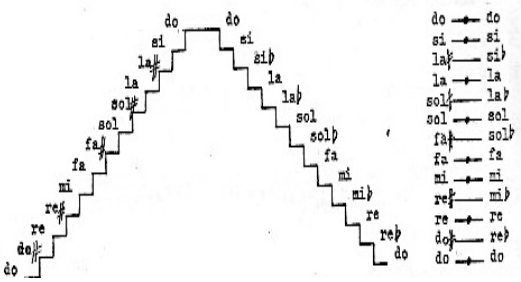
“



”[765]

Escala cromática

“



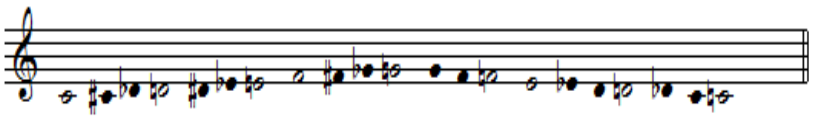
”[766]

Tras estos esquemas define los conceptos relacionados con las alteraciones, sonidos enarmónicos e intervalos. Tras una breve explicación de cada una de las alteraciones y un somera definición de la enharmonia, profundiza de manera más detallada el estudio y ejecución de los intervalos. El objetivo de estas progresiones complementarias consiste en el análisis de intervalos y la práctica de las alteraciones. Para Borguñó, el hecho de que en el encerado siempre se refleje la escala correspondiente prepara a que los niños para que reconozcan mentalmente los intervalos que interpretan.

[764] *Ibídem*, pág. 192.
[765] *Ibídem*
[766] *Ibídem*, pág. 193.

Universidad de Salamanca

SOL
fa#.....sol♭
FA
MI
re#.....mi♭
RE
Do#.....re♭
DO

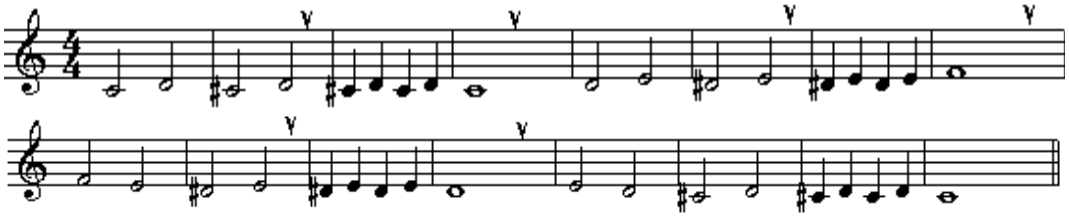


DO
SI
la#.....si♭
LA
sol#.....la♭
SOL
fa#.....sol♭
FA
MI
re#.....mi♭
RE
do#.....re♭
DO

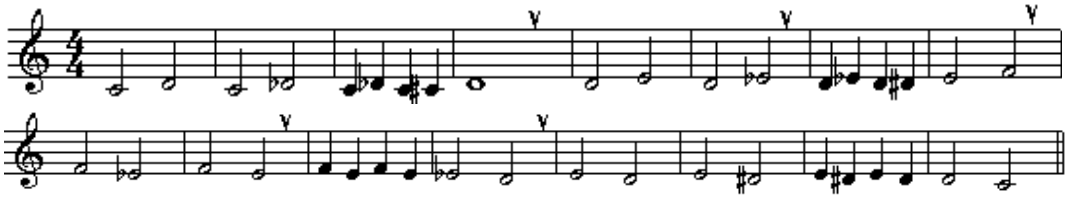
Los ejercicios de la primera progresión complementaria se dividen en dos series atendiendo al ámbito vocal. En la primera de ellas se trabajan hasta los intervalos de cuarta y en la segunda serie hasta los de quinta.

- 1ª Serie. Ámbito vocal do-fa

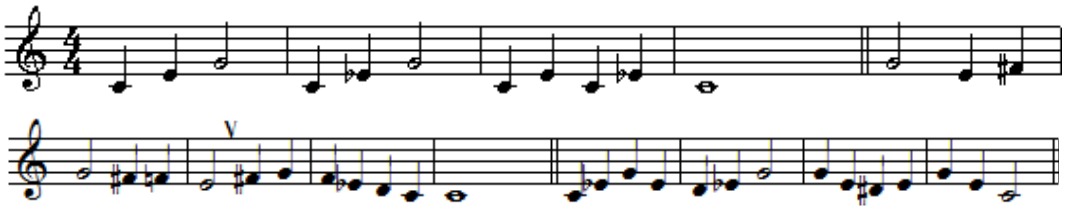
1.



2.

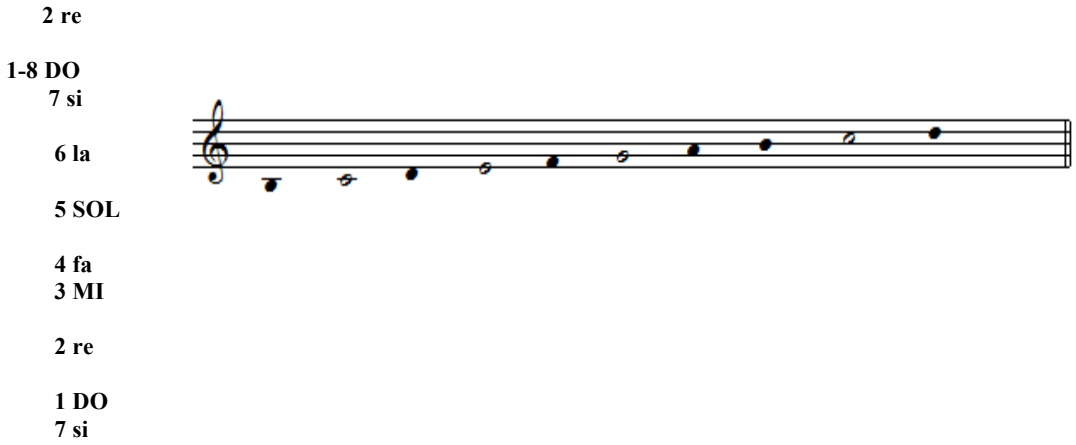


- 2ª Serie. Ámbito vocal: do-sol



7. Séptima Progresión. Ámbito vocal: Nueve sonidos: Do-re-mi-fa-sol-la si3-do4-re4 y el si2

La séptima progresión refleja un ámbito vocal de nueves sonidos. La escala musical más el si2 y el re4.



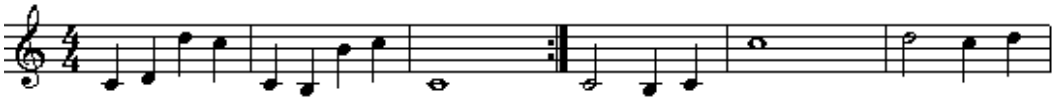
Las cinco primeras series siguen la misma estructura que las progresiones anteriores. Es en las dos últimas donde se introduce el tresillo dentro de las melodías de los ejercicios de solfeo. Borguñó titula este apartado como "Valores y pausas de un tercio de tiempo" y hace mención a la séptima serie de la Rítmica Vocal del Primer Periodo.

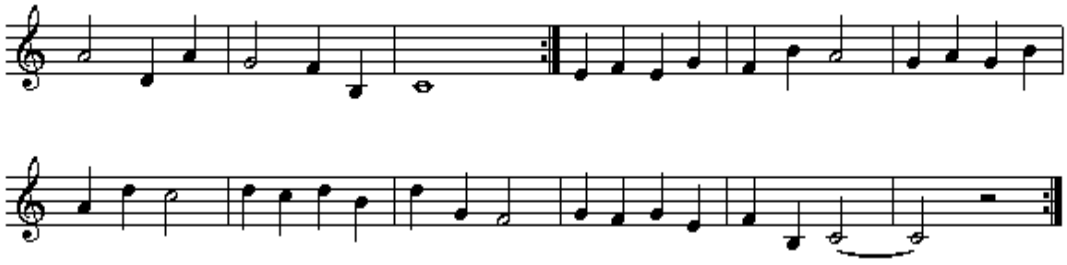
Hasta este momento el tresillo ha sido introducido a los niños a nivel rítmico pero no en las melodías. Pensamos que el grado de conocimiento y asimilación por parte del alumno en la adquisición de este elemento del lenguaje musical debe ser bastante alto ya que los ejercicios prácticos, aunque de dificultad progresiva, son en sus últimos ejemplos bastante complejos.

La presencia del silencio de corchea, en sus tres posibles lugares, combinado con dos corcheas dentro del grupo del tresillo, la asociación de negra y corchea consideradas como tresillo, así como las ligaduras entre la última nota y primera de dos o más grupos de tresillos, nos hacen pensar en la dificultad que un niño puede encontrar a la hora de realizar dichos ejercicios.

- 1ª Serie

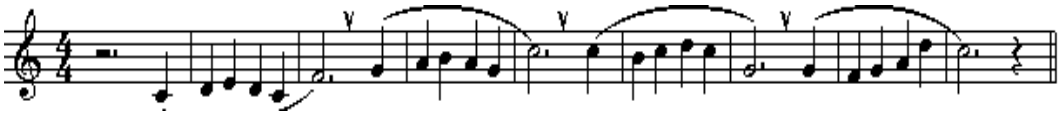
I. Ejercicios de entonación



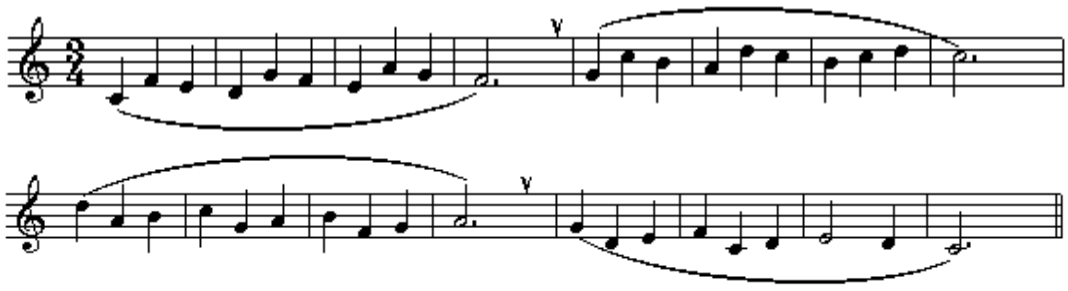


II. Ejercicios de solmisación.

1.

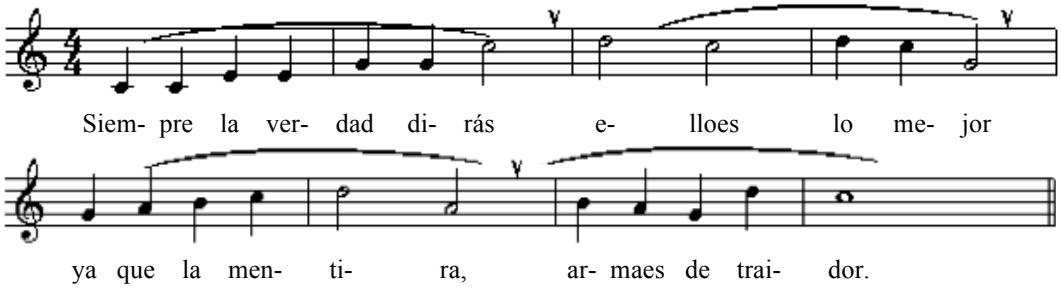


2.

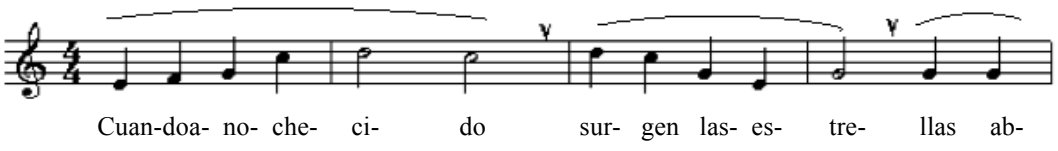


- 2ª Serie. Dos cantos

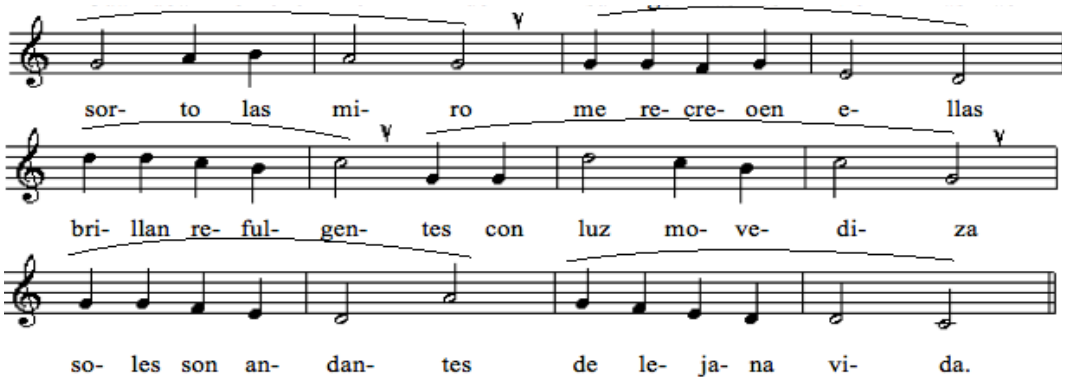
I. a) b) c) y d)



II. a) b) c) y d)

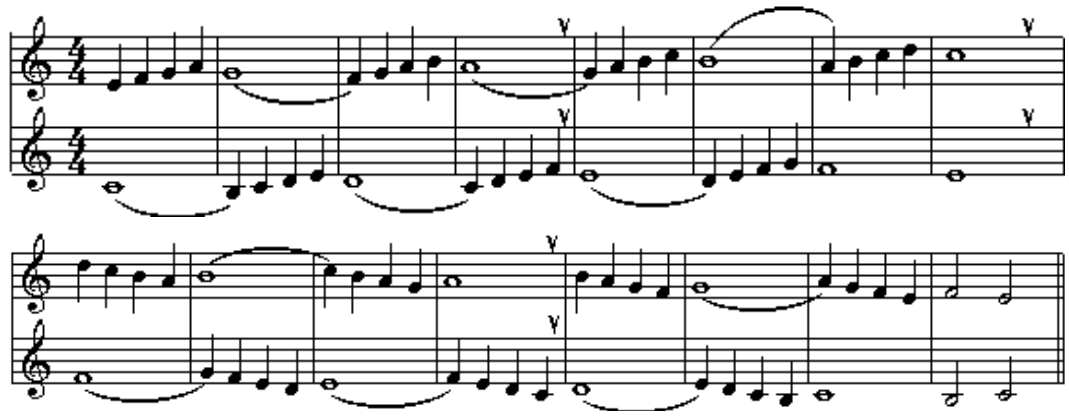


Universidad de Salamanca

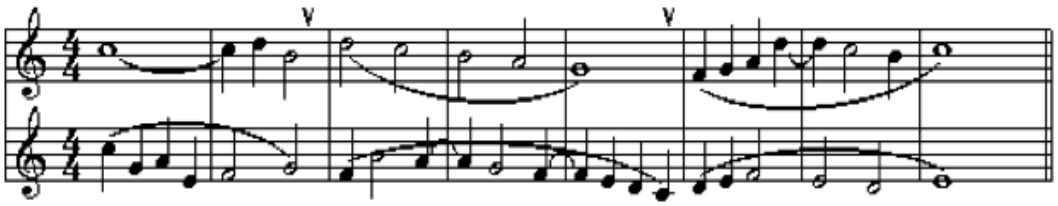


- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

I. a) y b)

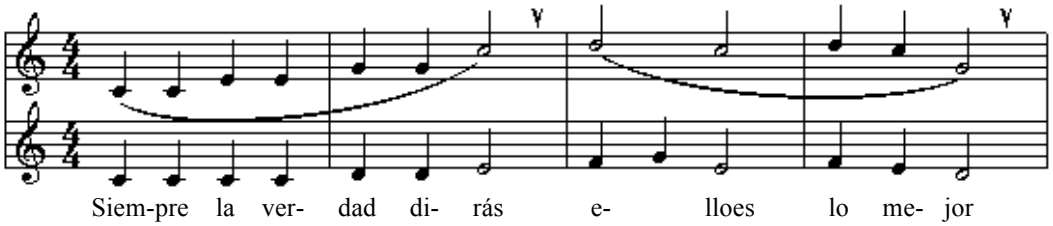


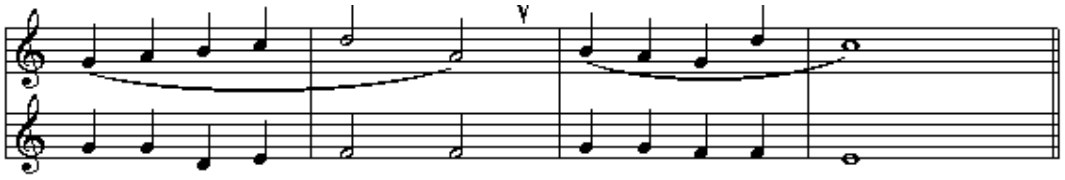
II. a) y b)



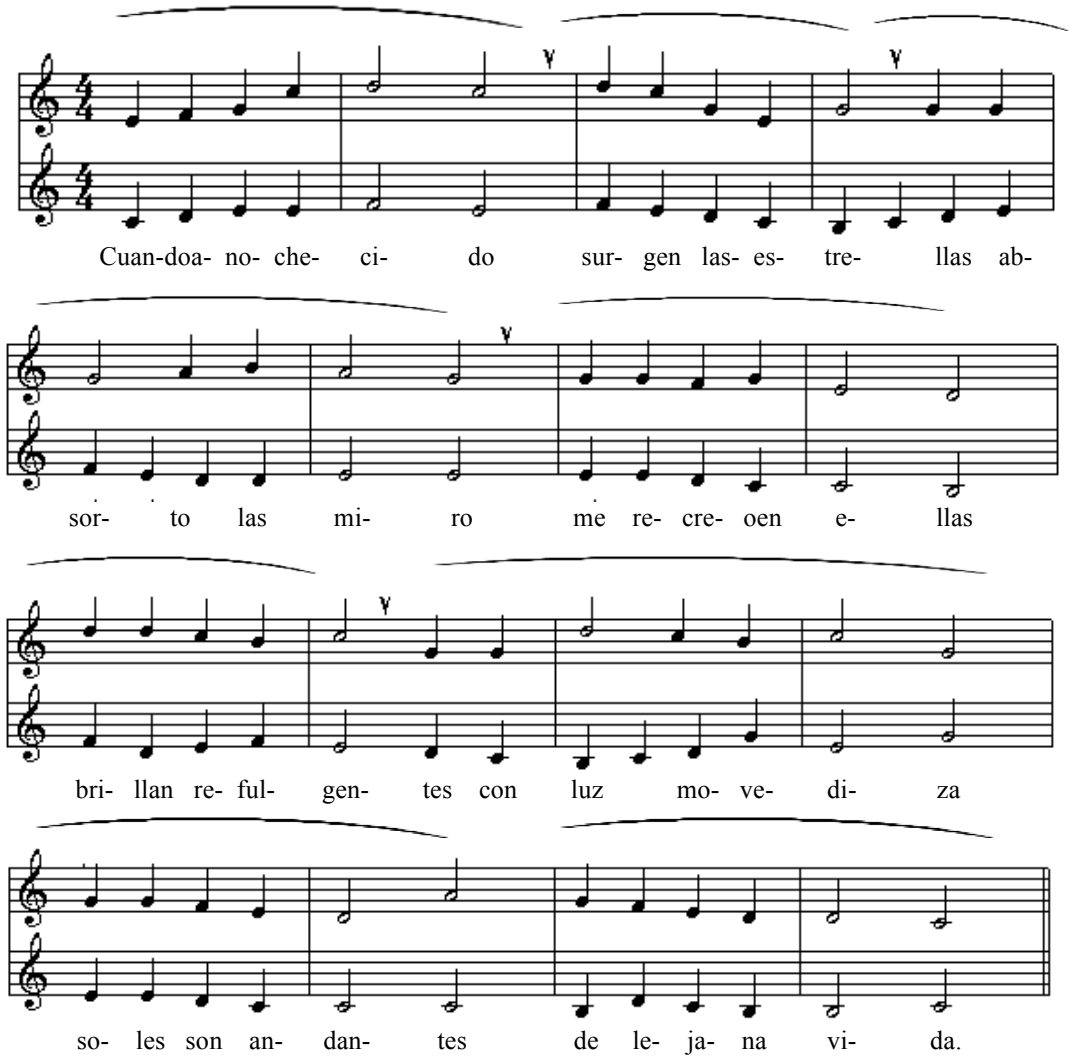
- 4ª Serie. Los cantos de la 3ª serie a dos voces

I. a) b) y d)





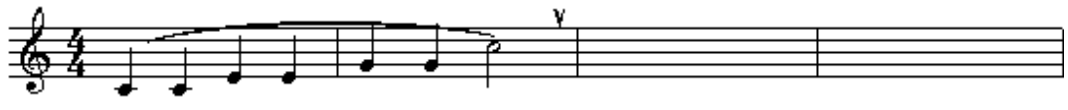
II. a) b)



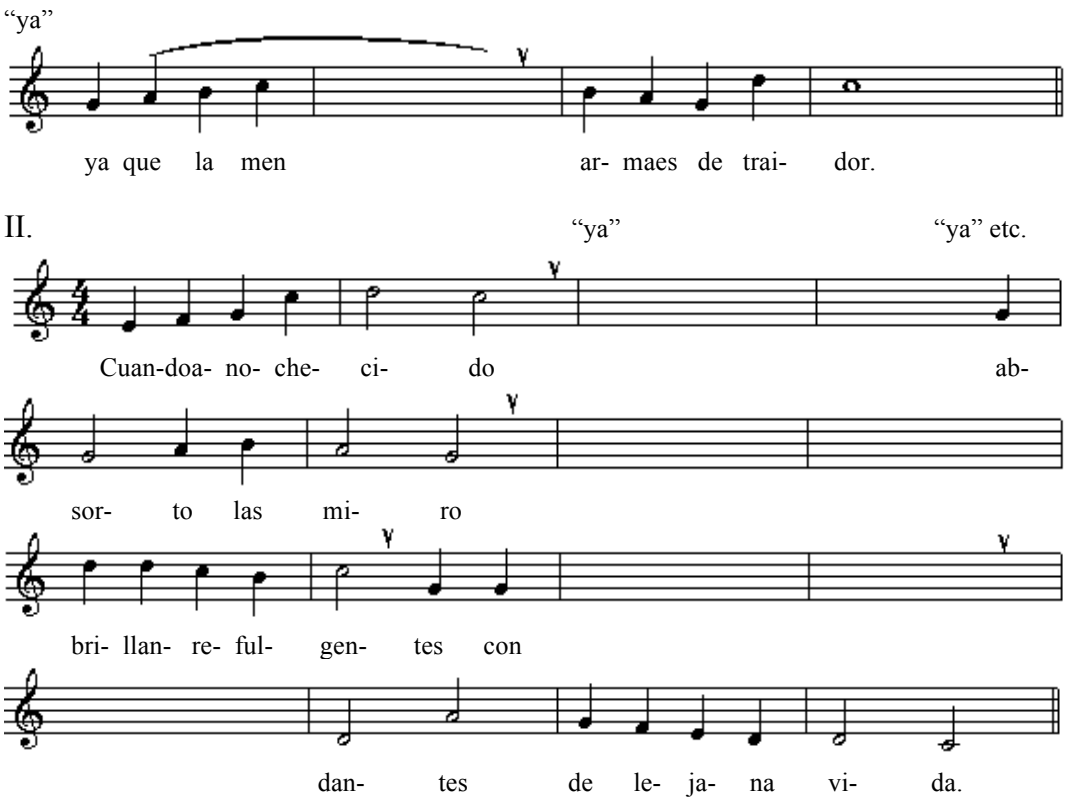
- 5ª Serie. Ejercicios de audición interna

1º De memorización

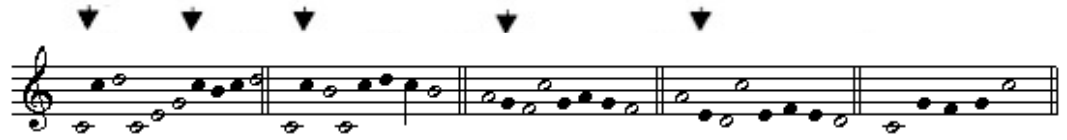
I. "ya"



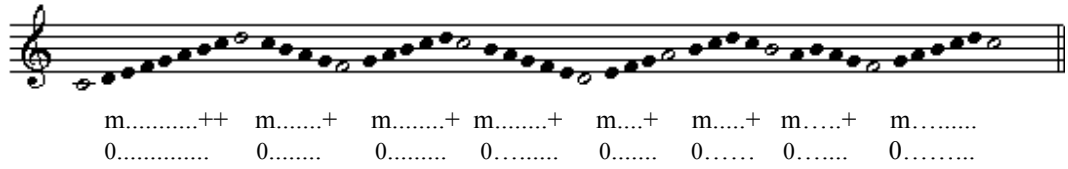
Universidad de Salamanca



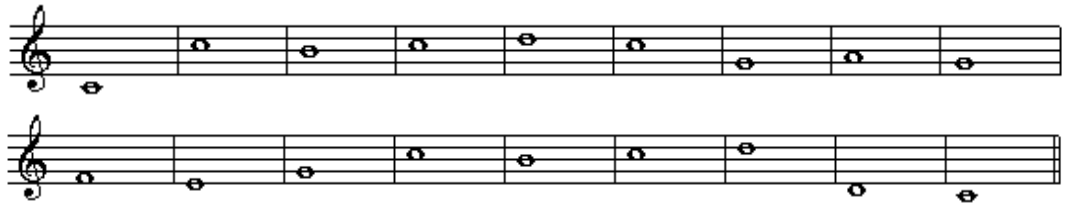
2º Apoyo mental



3º Sonidos abiertos, cerrados y pensados

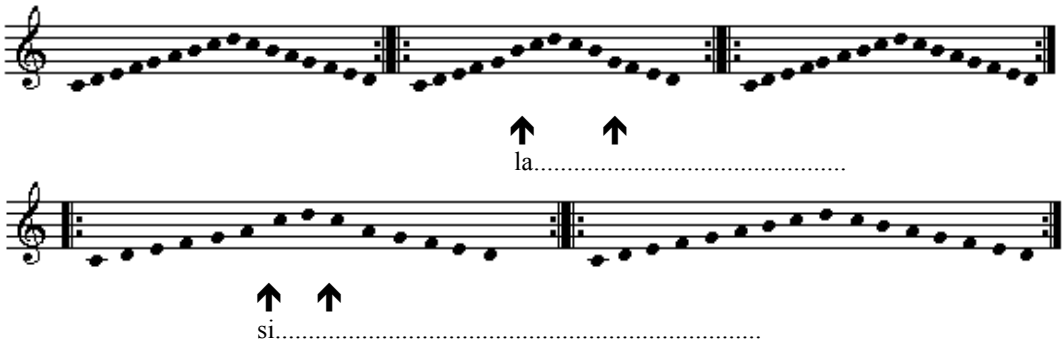


4º Dictado



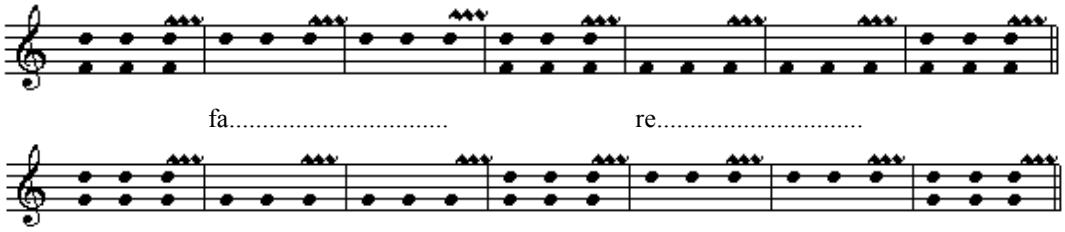
Universidad de Salamanca

5º Reconstituciones mentales melódicas

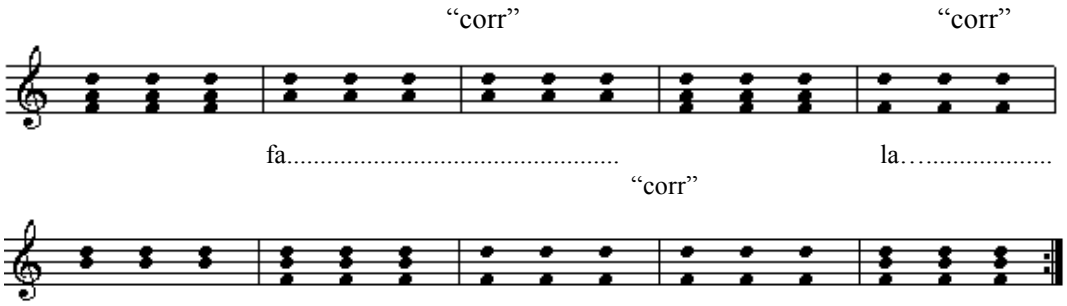


6º Reconstituciones mentales armónicas

I. "corr" "corr" etc.

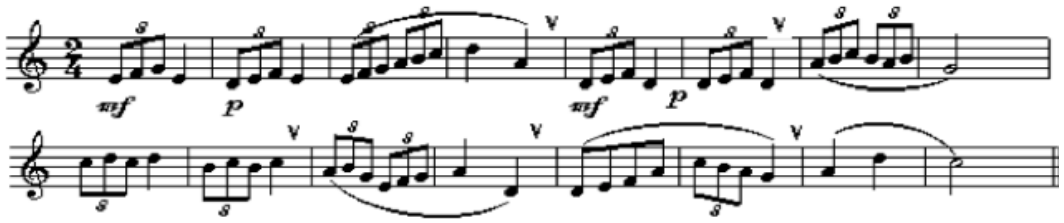


II. Percepción simultánea de tres sonidos. Omisión y sustitución de dos



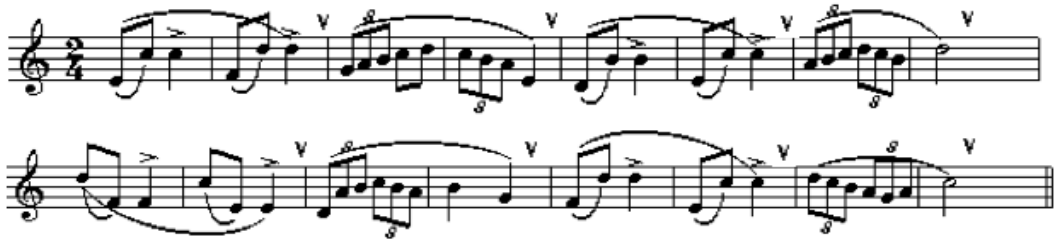
- 6ª Serie. Solfeo a una voz

1.



Universidad de Salamanca

2.



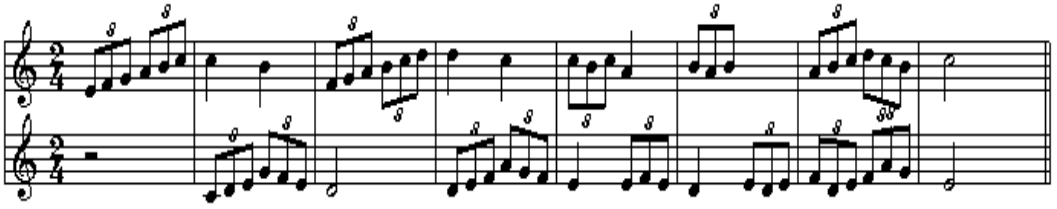
- 7ª Serie. Solfeo a dos voces

En las lecciones de solfeo a dos voces de la séptima serie se combinan en ambas partes todas las figuras estudiadas anteriormente (tresillos, síncopas, etc.). Consideramos que estos ejemplos constituyen los ejercicios de mayor complejidad dentro de los de solfeo a dos voces.

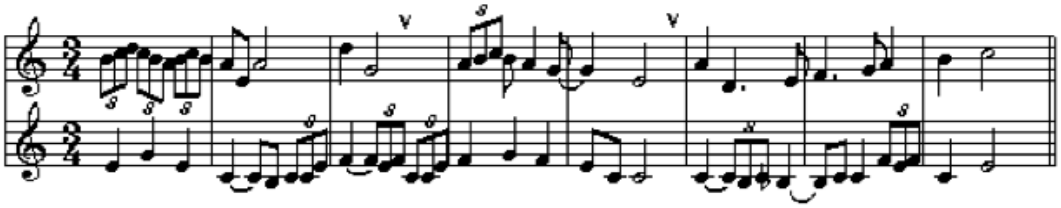
La Segunda progresión complementaria, adicionada a la séptima, continúa con el análisis y práctica de las alteraciones. En este caso prosigue con ejercicios de ámbito vocal de cuartas y quintas pero partiendo desde el sol3. En el primer caso abarca desde el sol3 hasta el do4, mientras que el segundo finaliza en el re4.

Los alumnos verán representado en el encerado el pentagrama con todas las notas posibles que pudieran aparecer y que se hallen dentro del ámbito a estudiar. De esta forma, el niño tiene constancia de la situación y orden de las notas dentro del pentacordio.

I.



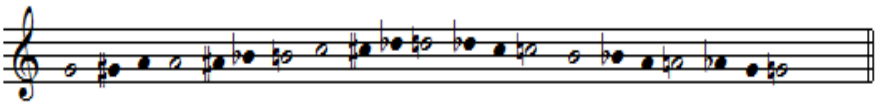
II.



- 2ª Progresion complementaria. adicionada a la 7ª

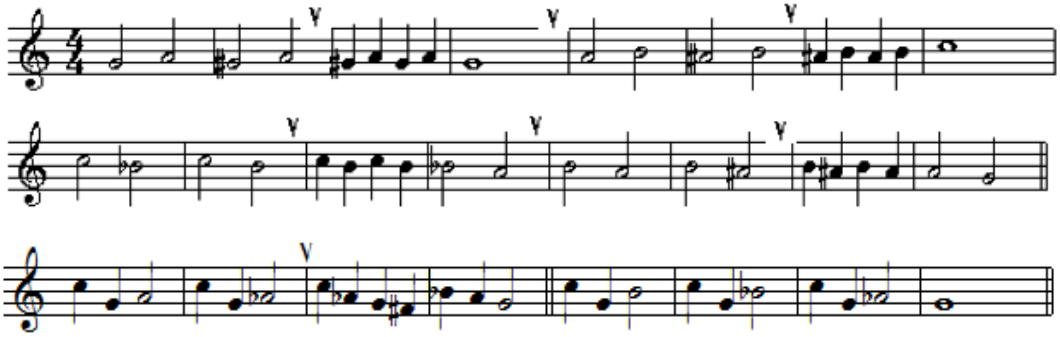
La segunda progresión incluye, al igual que la primera, dos series para trabajar intervalos de cuarta y quinta. La diferencia estriba en la tesitura de los ejercicios al ser los de esta segunda progresión más agudos que en la primera.

RE
do#.....re♭
DO
SI
la#.....si♭
LA
Sol#.....la♭
SOL

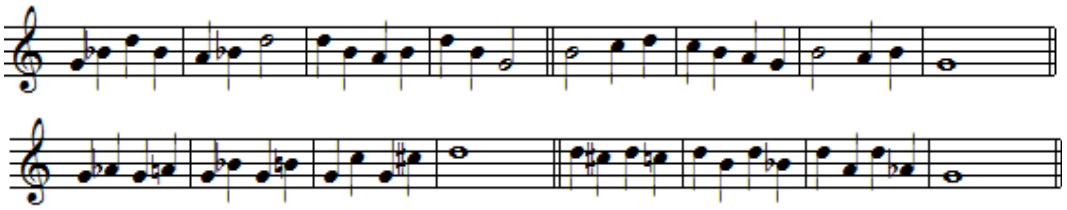


RE
do#.....re♭
DO
SI
la#.....si♭
LA
Sol#.....la♭
SOL
fa#.....sol♭
FA
MI
re#.....mi♭
RE
do#.....re♭
DO

- 1ª Serie. Ámbito vocal: sol3-do4



- 2ª Serie. Ámbito vocal: sol3-re4



8. Octava Progresión. Ámbito vocal. Diez sonidos: Do-re-mi- fa-sol-la-si-do4-re4-mi4 y el si2

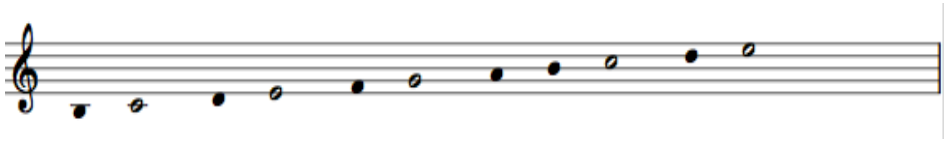
3 DO

2 re

1-8 DO
7 si

6 la

5 SOL



4 fa
3 MI

2 re

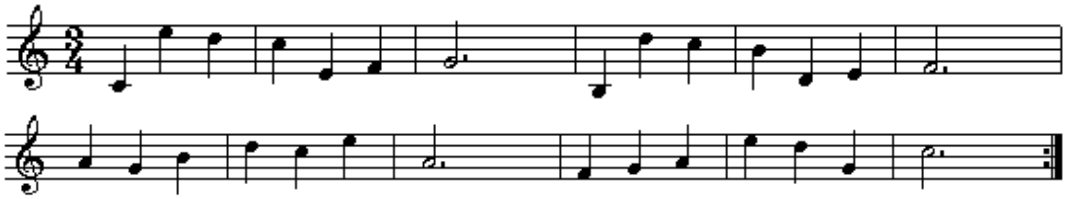
1DO
7 si

La última progresión aumenta en una nota el ámbito de los ejercicios. Se utilizan diez sonidos que parten desde el si2 hasta el mi4 y que se verán representados en un pentagrama en el encerado. Los principales cambios se encuentran en los cantos de la segunda y cuarta serie, donde ya se incluyen valores de corchea, y en los de la sexta y séptima serie.

- 1ª Serie

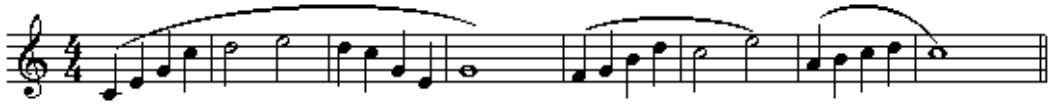
I. Ejercicios de entonación

a) y b)

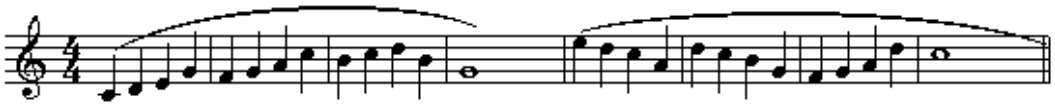


II. Ejercicios de solmisación

a) y b)

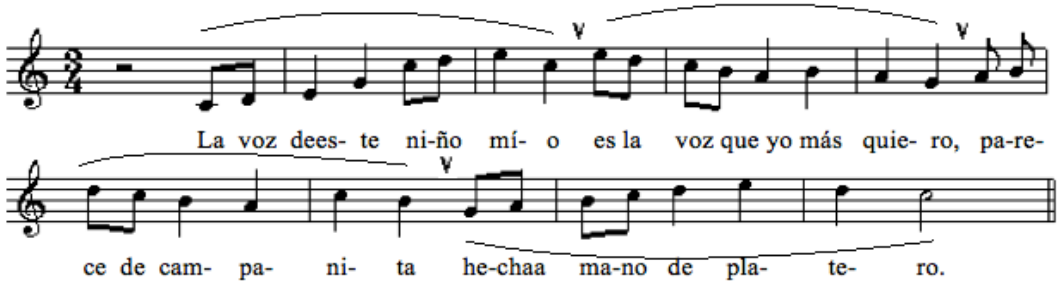


Universidad de Salamanca

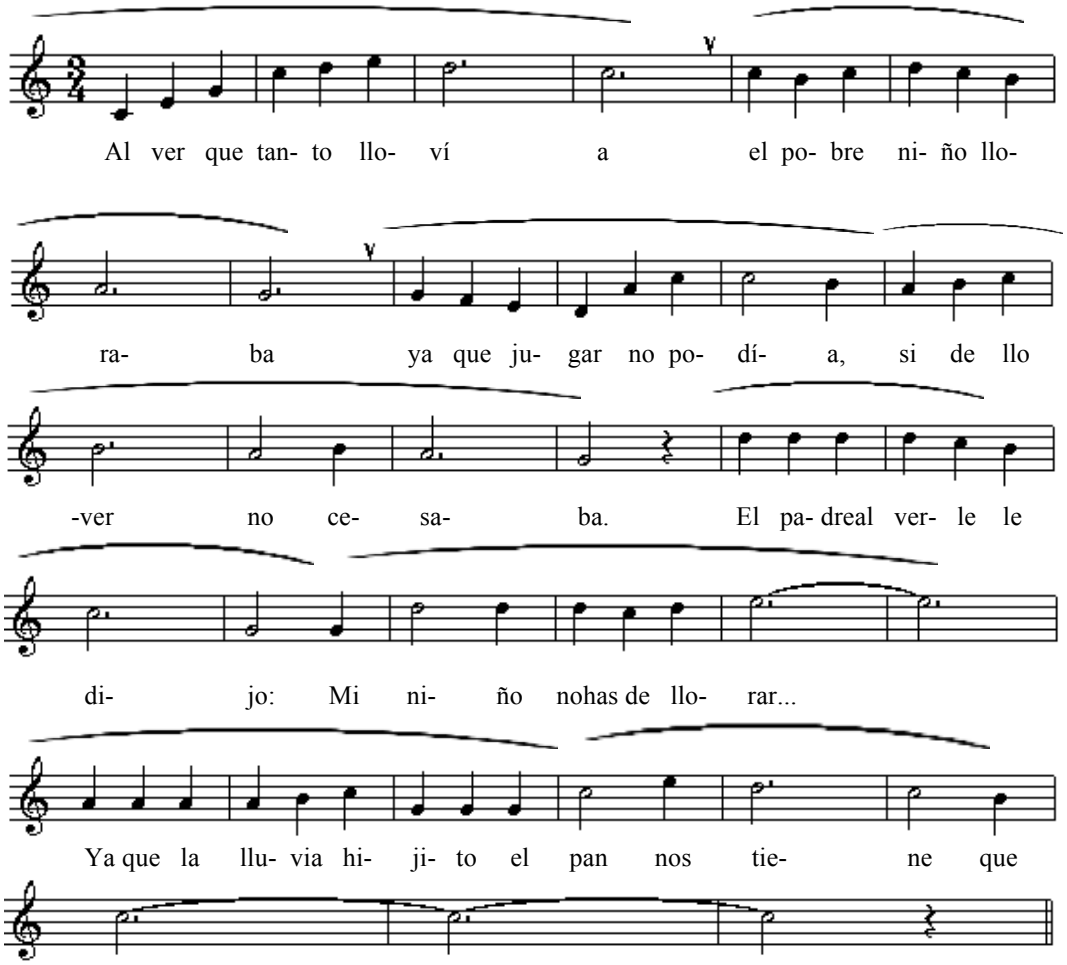


- 2ª Serie. Dos cantos

I. a) b) c) y d)



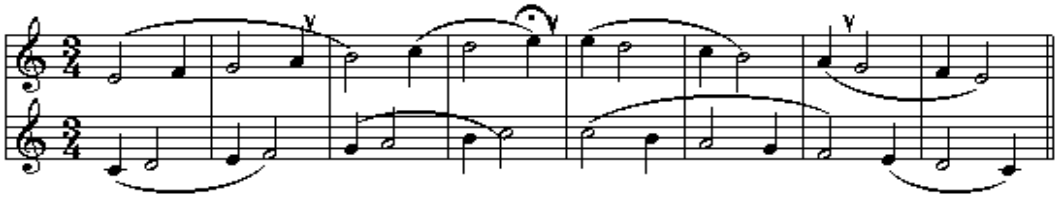
II. a) b) c) d)



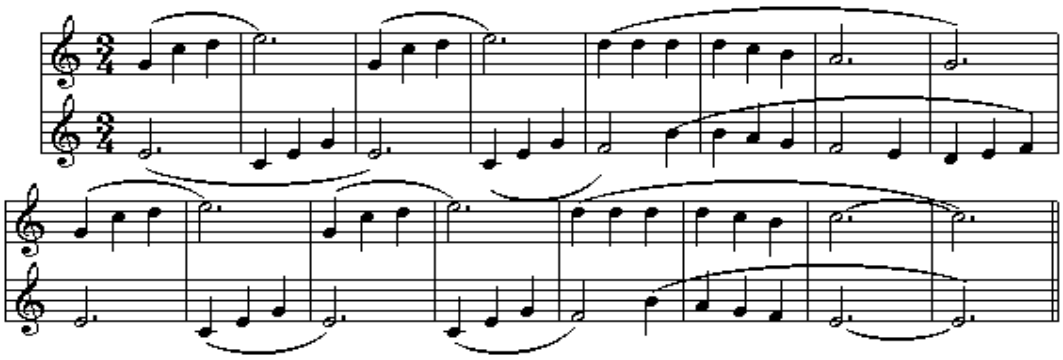
Universidad de Salamanca

- 3ª Serie. Solmisación a dos voces

1. a) y b)

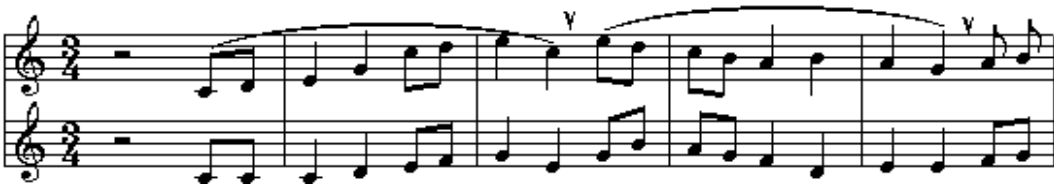


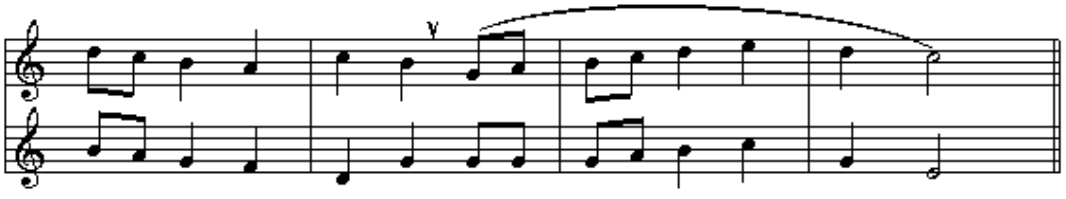
2. a) y b)



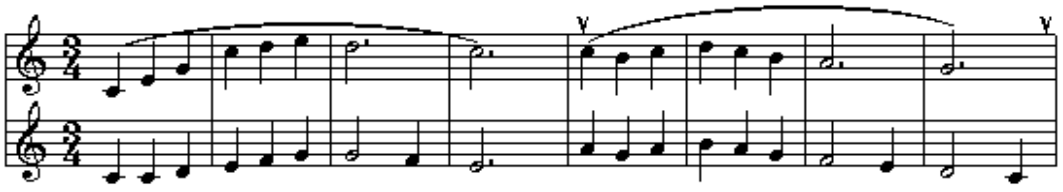
- 4ª Serie. Los cantos de la segunda serie a dos voces

I. a) b) y d)

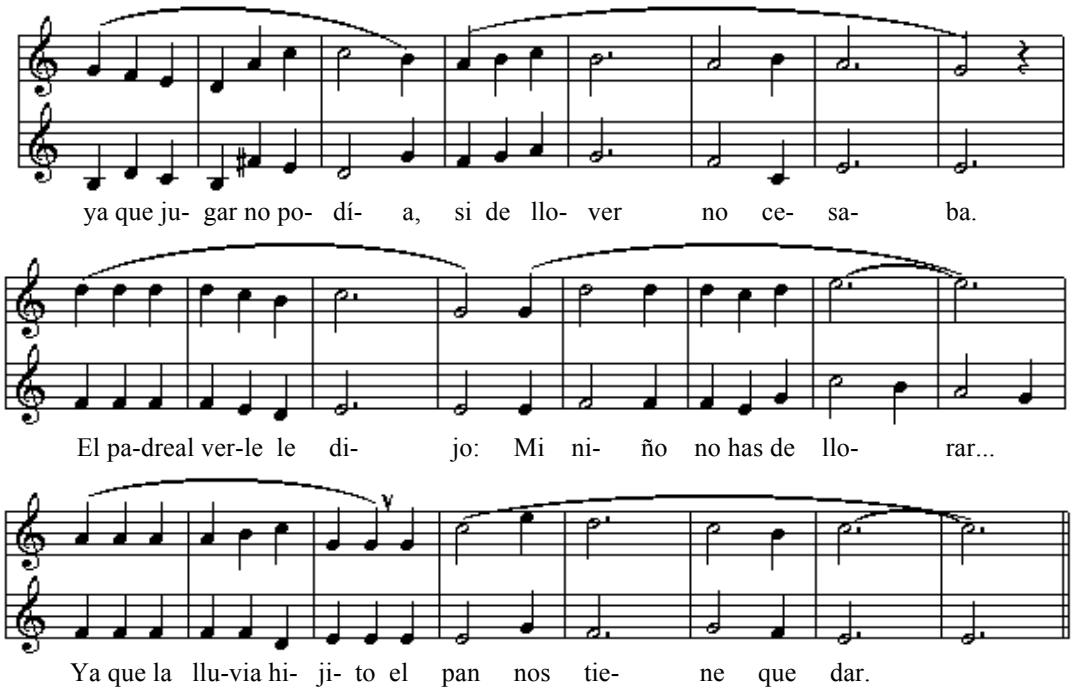




II. a) b) y d)

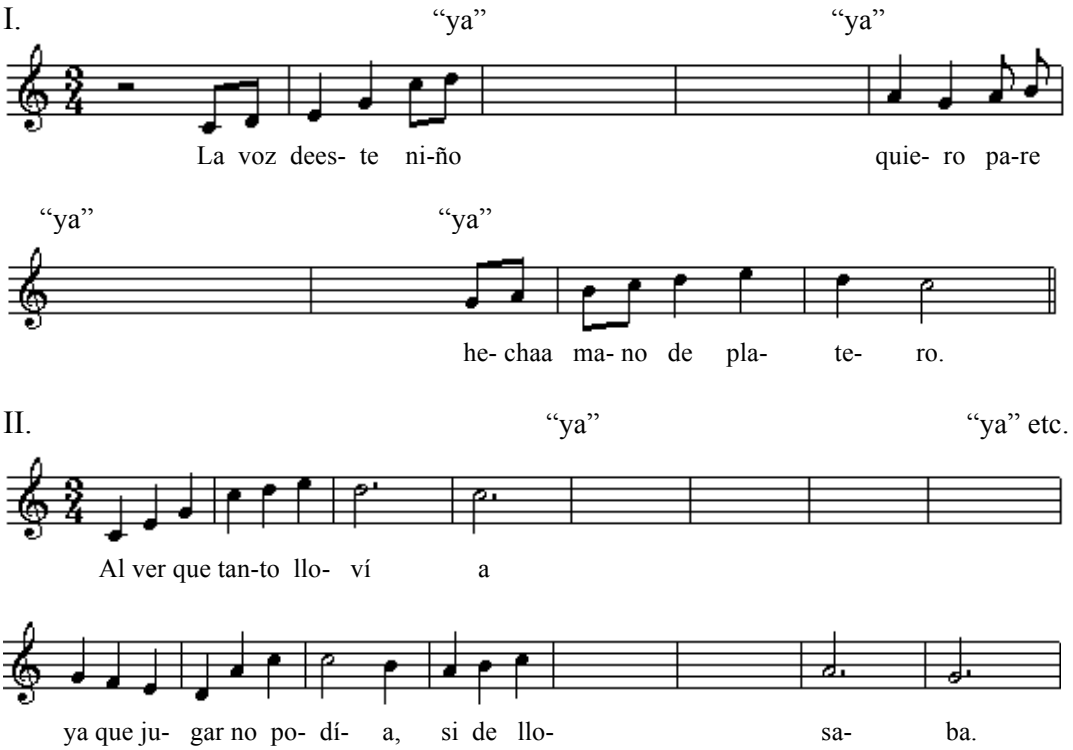


Universidad de Salamanca

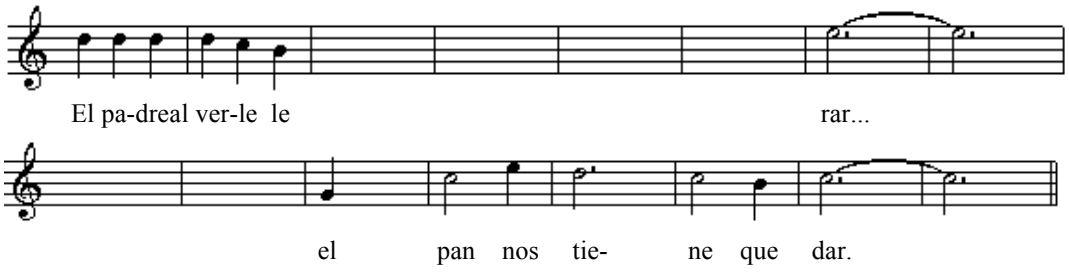


- 5ª Serie. Ejercicios de audición interna

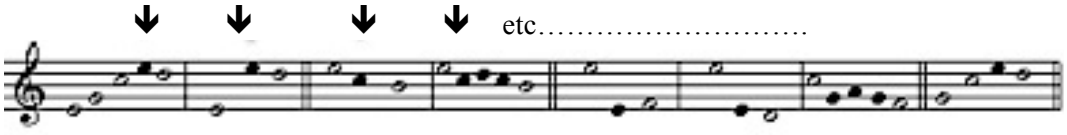
1º De memorización



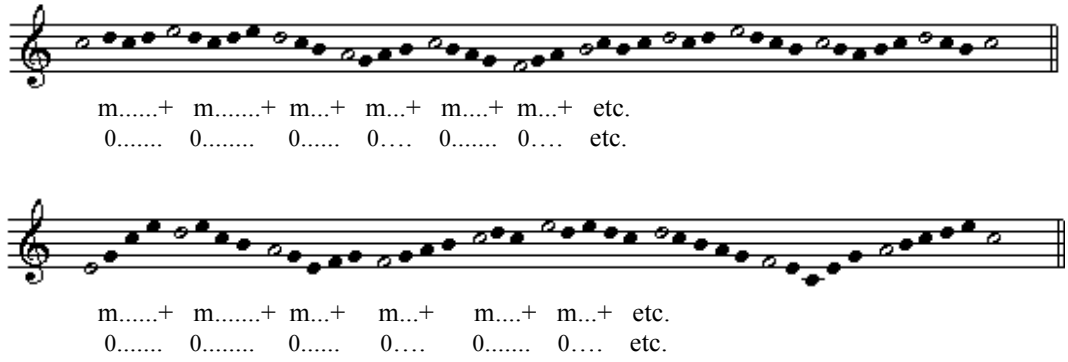
Universidad de Salamanca



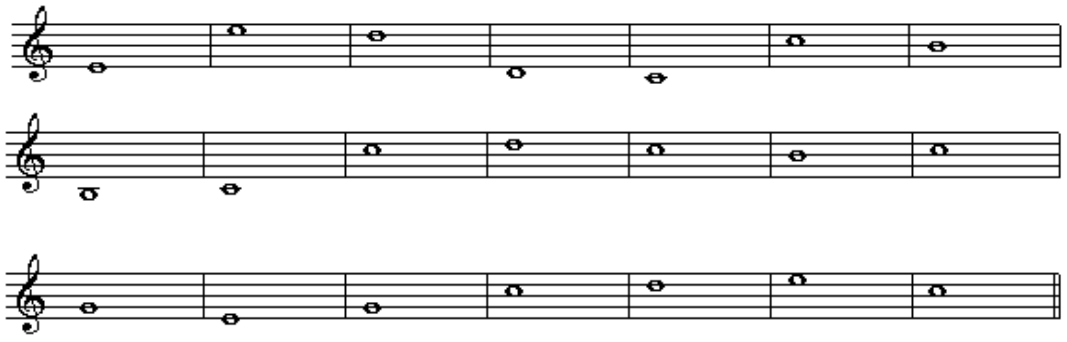
2º Apoyo mental



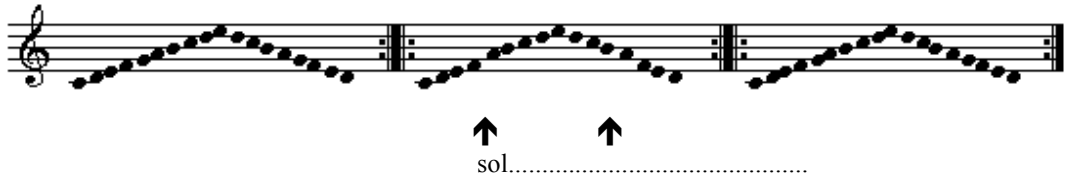
3º Sonidos abiertos, cerrados y pensados



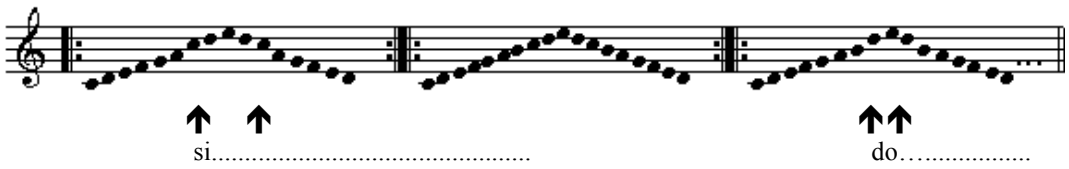
4º Dictado



5º Reconstituciones mentales melódicas

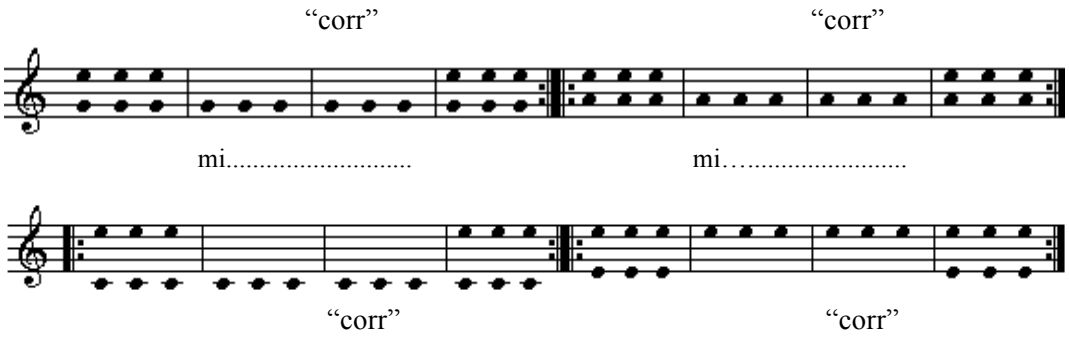


Universidad de Salamanca

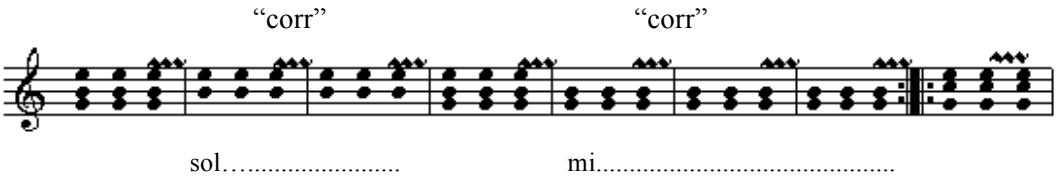


6º Reconstituciones mentales armónicas

I.Dos sonidos simultáneos, omisión y sustitución de uno



II.De tres sonidos simultáneos, omisión y sustitución de uno

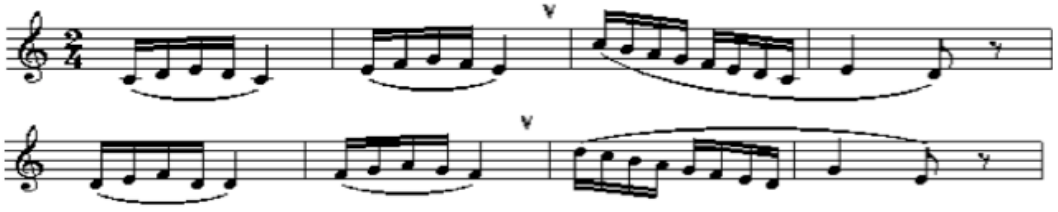


- 6º Serie. Solfeo a una voz

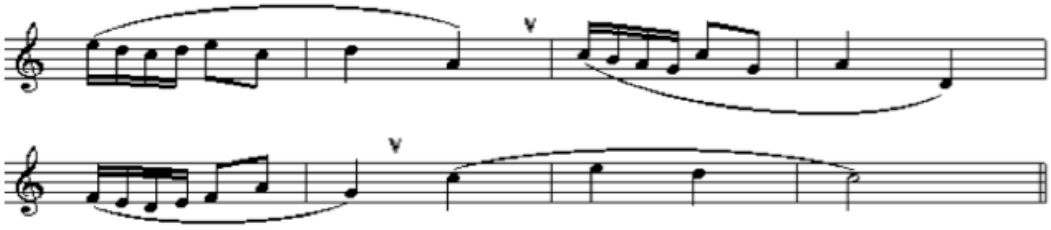
En las dos últimas series se muestran los valores y pausas de un cuarto de tiempo. En un primer tipo de ejercicio las semicorcheas se combinan con su silencio en grupos de tres figuras y silencio, dos semicorcheas y corchea, negra o corchea ligada con la primera o última nota de un grupo de cuatro semicorcheas, etc…

Por otro lado, una segunda clase de ejercicios incluye lo que Borguñó denomina valores dobles. Para completar un tiempo se realizan combinaciones de corchea con puntillo y semicorchea, semicorchea con corchea y semicorchea, semicorchea y corchea con puntillo, silencio de corchea, etc.

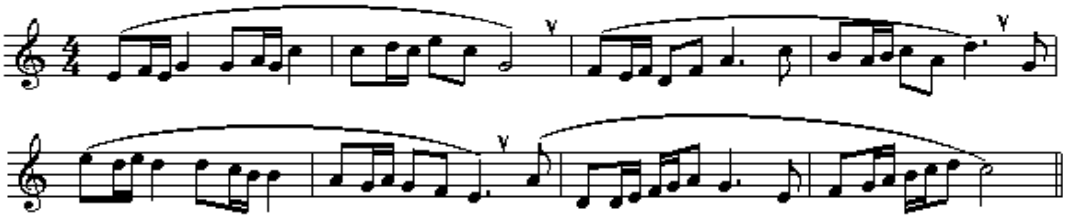
1.



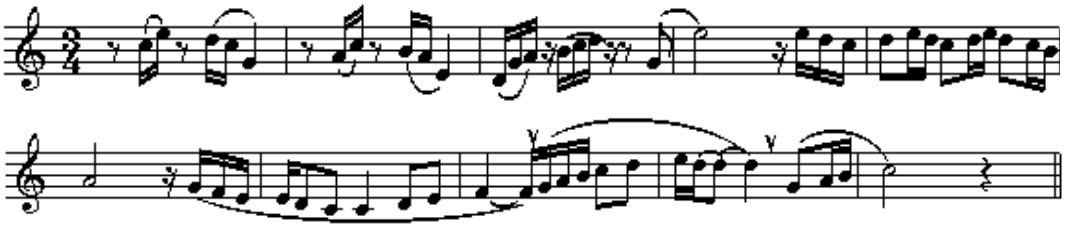
2.



3.



4.

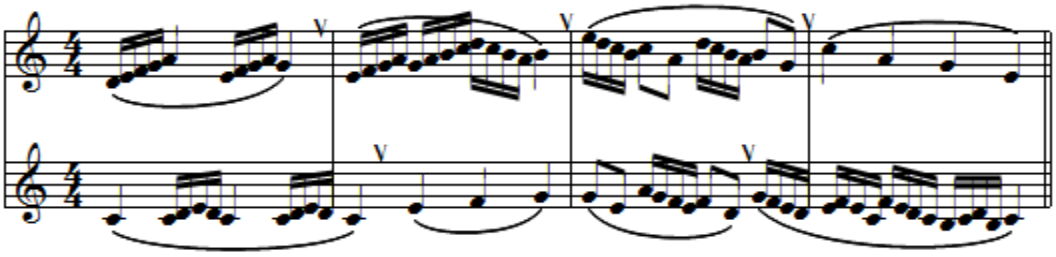


- 7ª Serie. Solfeo a dos voces.

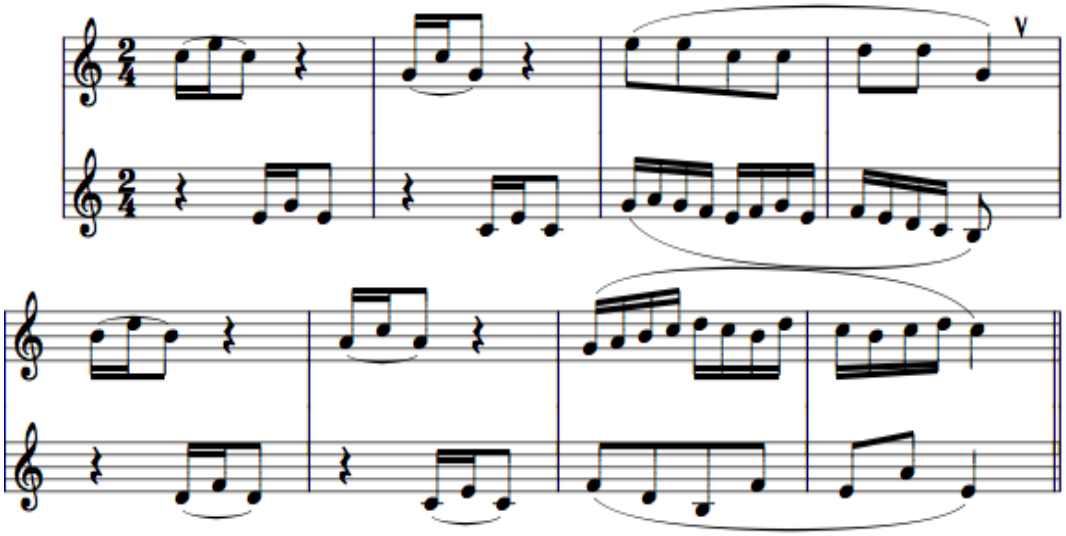
En las lecciones de solfeo a dos voces se incluyen los ejercicios previos alternándose en ambas voces. Así como en los ejercicios de la sexta y séptima serie de la progresión anterior observamos cierta dificultad, en los de esta última serie creemos que, aun pareciendo complejos, son más accesibles para los alumnos.

Con la tercera progresión complementaria, adicionada a la octava, finaliza el análisis de intervalos y práctica de las alteraciones. El ámbito vocal es mucho mayor al abarcar su progresión del si2 al mi4.

I.

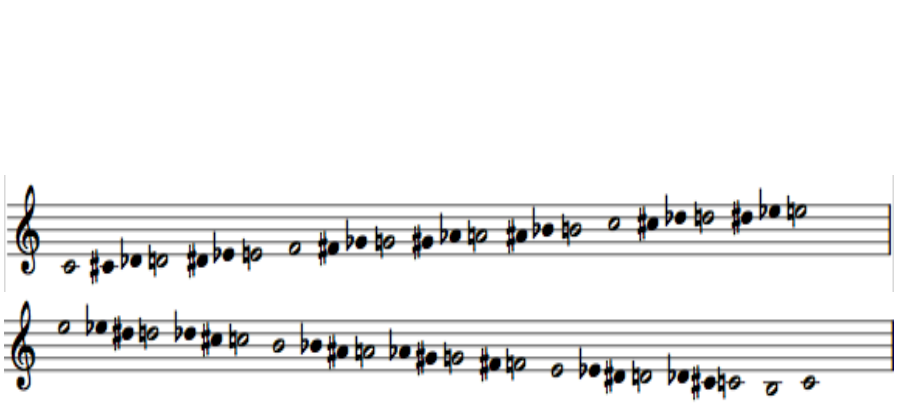


II.

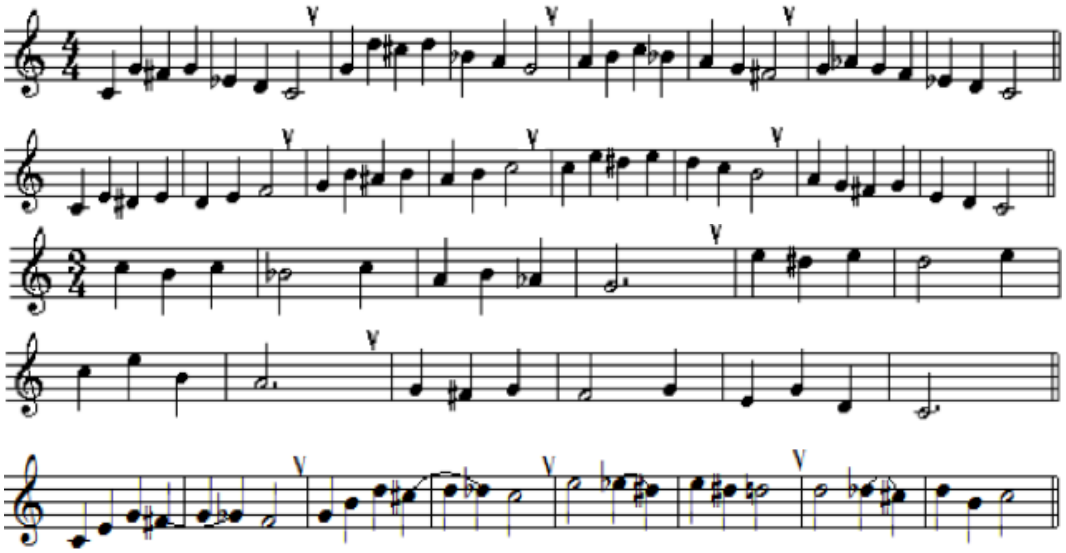


- 3ª Sección complementaria. Adicionada a la 8ª

La última de las secciones complementarias, a diferencia de la segunda y tercera, incluye únicamente una serie de ejercicios. La tesitura es mucho más amplia y los intervalos, salvo un caso donde introduce un salto octava ascendente y dos de sexta ascendente y descendente, no sobrepasan una quinta justa. La mayoría de ellos se producen por grados conjuntos o terceras. Asimismo, los dos últimos pentagramas contienen ejemplos de notas enharmónicas trabajadas primero con una nota entre ellas para posteriormente interpretarlas de forma seguida.



- Ámbito vocal: si2-mi4



Síntesis de la Primera Parte

Finalizada la Primera Parte estimamos conveniente realizar un pequeño resumen que analice la graduación de los contenidos en cada una de las siete series. De esta forma, tendremos una visión más detallada de la evolución y progreso que el niño ha obtenido al finalizar esta parte.

1ª Serie. Ejercicios de entonación y solmisación

- Utilización de los valores de redonda, blanca con puntillo, blanca y negra.
- Relación, mediante progresiones, melódica y rítmica de las frases.

2ª Serie. Dos cantos

- Uso generalizado en todas las progresiones, salvo la última, de los valores de blanca y negra. En la octava progresión aparecen grupos de dos corcheas en los cantos.
- Letras de carácter moral y con intención de motivar al niño a cantar con voz adecuada.

3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

- Uso de valores largos en una de las voces mientras que la otra se mueve con valores de negras o blancas.
- Empleo de la ligadura como signo de prolongación.
- A pesar de que en el resto de ejercicios introduce la corchea, en esta serie no la incluye entre los ejemplos.
- Aumento de complejidad en los ejercicios a medida que se superan las progresiones.

4ª Serie. Cantos de la 2ª serie a dos voces

- Armonización general a base de "nota contra nota" entre las dos voces en los cantos.
- Empleo en todas las progresiones, salvo la última, de los valores de blanca y negra. En la octava progresión aparecen grupos de dos corcheas en los cantos.
- Generalización de intervalos armónicos de terceras y sextas.
- Uso menor de intervalos de segunda, cuartas y quintas.
- Introducción de la técnica del canon en uno de los ejercicios.

5ª Serie. Ejercicios de audición interna

- Esta serie contiene cinco tipos de ejercicios: de memorización, dictado, apoyo mental, reconstituciones mentales melódicas y reconstituciones armónicas de dos y tres sonidos.
- Empleo de los cantos a una voz, de su serie correspondiente, en los ejercicios de memorización.
- Introducción progresiva de los ejercicios de apoyo mental y de reconstituciones mentales melódicas.

- Inclusión de un sexto tipo de ejercicio, sonidos abiertos y pensados, a partir de la tercera progresión.

6ª Serie. Solfeo a una voz

- Valores de redonda, blanca con puntillo, blancas, negras, negras con puntillo, corcheas y semicorcheas.
- Silencios de blanca, negra, corchea y semicorchea.
- Signos de prolongación: ligadura y puntillo.
- Síncopas regulares e irregulares.
- Tresillos de corchea utilizando en ellos silencios de corchea.

7ª Serie. Solfeo a dos voces

- Valores de redonda, blanca con puntillo, blancas y negras en las tres primeras progresiones.
- Aumento de la complejidad de los ejercicios a medida que se avanza en la progresiones y de forma más concreta a partir de la sexta progresión.
- Síntesis de todos los elementos del lenguaje musical estudiados en la serie sexta.

4.2.1.2 Segunda Parte. Estudio de las Tonalidades

Esta Segunda Parte mantiene la misma estructura que la anterior. Consta de trece progresiones divididas en un número determinado de series que contienen diversos ejercicios según el concepto a estudiar.

Previamente a la presentacion de las progresiones, Borguñó expone una serie de consejos acerca de cómo realizar los ejercicios que que contienen.

En primer lugar, sugiere que en el encerado se encuentre la representación visual de los sonidos y el pentagrama con las notas que abarcan desde el si2 hasta el mi4 con las alteraciones correspondientes. Los procedimientos metodológicos continúan utilizándose de la misma forma que en el Periodo de Iniciación salvo la fonomimia que ya no se considera necesaria.

Borguñó sostiene que al ser los ejercicios breves su duración no debe exceder de uno o dos minutos.

Una de las innovaciones estriba en la recomendación de que alumno efectúe el dictado de forma escrita dado que se incluyen alteraciones:

> "Desde el momento que el dictado contiene alteraciones es recomendable que sea escrito, lo cual solamente es posible cuando la lección de música es efectuada en la propia clase o aula de los alumnos."[767]

En la Primera Parte todas las progresiones constaban de siete series dispuestas mediante números ordinales. Cada una de ellas comprendía un tipo de ejercicio que se mantenía constante en las distintas progresiones.

En la Segunda Parte, Borguñó elimina la quinta serie (ejercicios de audición interna de los sonidos) pero conserva el resto con el mismo tipo de ejemplos. Las razones que aduce vienen determinadas por la supresión de la fonomimia como recurso:

> "Aunque la fonomimia analógica puede ser practicada sin dificultad alguna en las tonalidades mayores de sol y de fa, no pudiendo usarla en las demás tonalidades, hemos suprimido en esta 2ª parte los ejercicios de audición interna que ocupan en la 1ª Parte la 5ª serie de todas las progesiones, ya que tales ejercicios solamente son realizables con el recurso de la fonomimia."[768]

[767] *Ibídem*, pág. 219.
[768] *Ibídem*

Estudio de las Tonalidades	
Primera Progresión. La menor	Seis series más una complementaria
Segunda Progresión. Sol Mayor	Seis series más una complementaria
Tercera Progresión. Mi menor	Seis series más una complementaria
Cuarta Progresión. Fa Mayor	Seis series más una complementaria
Quinta Progresión. Re menor	Tres series más una complementaria
Sexta Progresión. Re Mayor	Tres series más una complementaria
Séptima Progresión. Si menor	Tres series más una complementaria
Octava Progresión. Si ♭ Mayor	Dos series
Novena Progresión. Sol menor	Dos series
Décima Progresión. La Mayor	Dos series
Undécima Progresión. Fa # menor	Dos series
Duodécima Progresión. Mi ♭ Mayor	Dos series
Decimotercera Progresión. Do menor	Dos series

Si bien en la Primera Parte las ocho progresiones contienen las siete series, en esta Segunda, de la quinta progresión hasta la séptima, únicamente incluye tres series: ejercicios de entonación y solmisación, solfeo a una voz y solfeo a dos voces. Finalmente, desde la octava a la decimotercera quedan reducidas a dos: solfeo a una y a dos voces. La razón que el maestro catalán aduce viene determinada por la consideración de que a partir de la quinta progresión los ejercicios constituyen ejemplos de perfeccionamiento, superando con creces los objetivos de una enseñanza elemental.

De hecho, en el índice únicamente se señalan siete progresiones y las páginas explicativas que preceden a esta Segunda Parte, en la página 219, Borguñó indica la presencia de siete progresiones más un número indeterminado de lecciones de solfeo en otras tonalidades. Además, los contenidos que se anuncian en el índice apenas coinciden con los presentados.

Entendemos que en el momento de escribir la Guía Técnica, el maestro pretendía llegar hasta las tonalidades mayores y menores con dos alteraciones. Tal vez, llegados a este punto durante su elaboración, pudo observar la necesidad de ampliar hasta trece el número de progresiones y por lo tanto, de tonalidades.

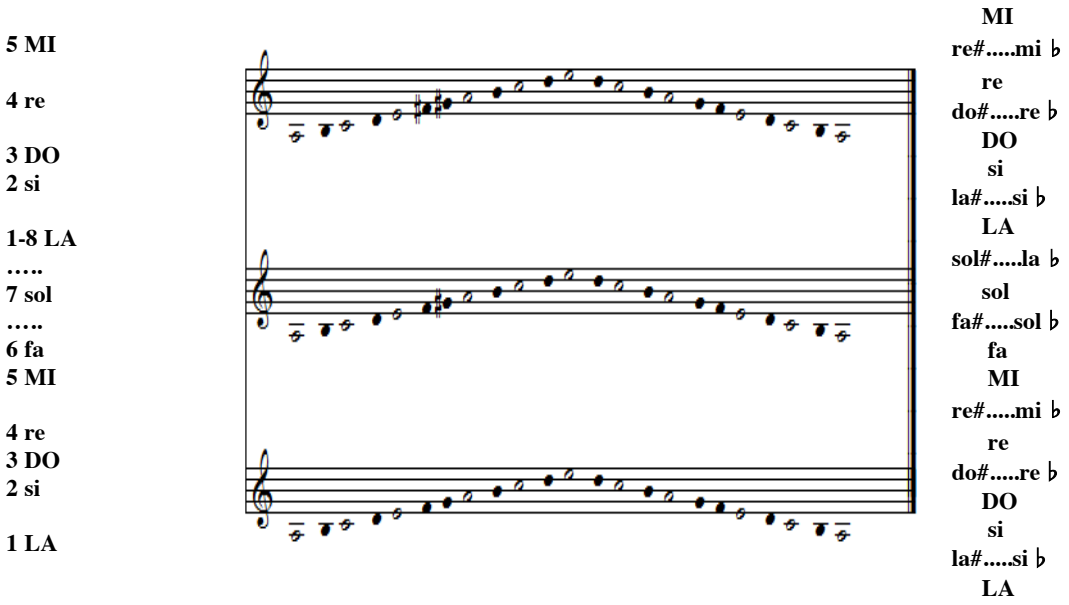
1. Primera Progresión. Tonalidad en la menor

El profesor ha de escribir en el encerado las tres escalas diatónicas menores escritas cada una en un pentagrama. De esta forma, el niño tendrá una visión concreta de aquello que va a estudiar en cada progresión. Borguñó aclara las alteraciones que deben aparecer en cada escala en su forma asecendente y descendente:

> "La escala mayor natural o antigua y la armónica, son invariables en el ascenso y en descenso. La escala menor melódica se llama alterada en el ascenso y natural o antigua en el descenso."[769]

El ámbito de esta progresión no queda reducido al de la octava de la escala sino que lo aumenta en un pentacordio. El registro de esta progresión abarca desde el la2 hasta el mi4.

Escalas melódica, armónica y natural.



La mayor diferencia con que nos encontramos en esta progresión con respecto a las anteriores estriba en los ejercicios de entonación y solmisación tanto a una como a dos voces. Al utilizar en los ejercicios el modo armónico y melódico aparecen sus correspondientes alteraciones.

Al mismo tiempo que introduce la tonalidad de la menor y trabajar el fa# y sol#, en el solfeo a una voz incorpora ejercicios con los compases de 3/8, 6/4, 6/8, 9/8 y en los ejemplos a una y dos voces el de 12/8.

Al finalizar esta serie hallamos una nueva complementaria que continúa con el análisis de las tonalidades y práctica de las alteraciones. Estas series complementarias aparecerán hasta la séptima progresión. Es en esta primera donde Borguñó ofrece una amplia información acerca de la metodología a emplear.

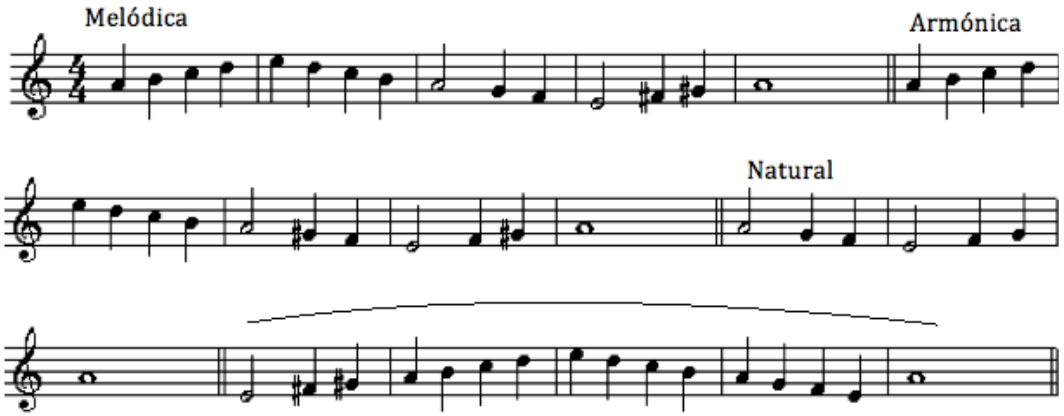
[769] *Ibídem*, pág. 223.

- 1ª Serie. Ejercicios de entonación y de solmisación

Al igual que en la Primera Parte, los ejercicios se interpretan con la ayuda de la representación visual gráfica de los sonidos en el encerado y siguiendo las indicaciones que el profesor realiza con la varita:

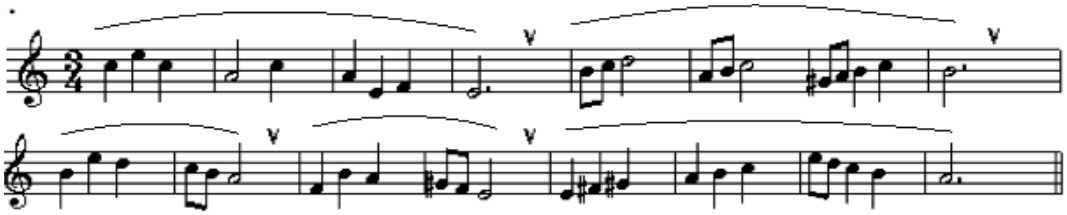
> "1º- Lectura y análisis de la tonalidad correspondiente en la representación visual gráfica de los sonidos en el encerado.
> 2º - Reproducción en el espacio libre del encerado de los ejercicios de entonación y de solmisacion que el profesor estime más convenientes. Los alumnos los cantan primero siguien la varita del profesor y, a continuación, los solfean recurriendo, para la correcion y comprobación de los intervalos, a la representación visual gráfica de los sonidos."[770]

I. De entonación

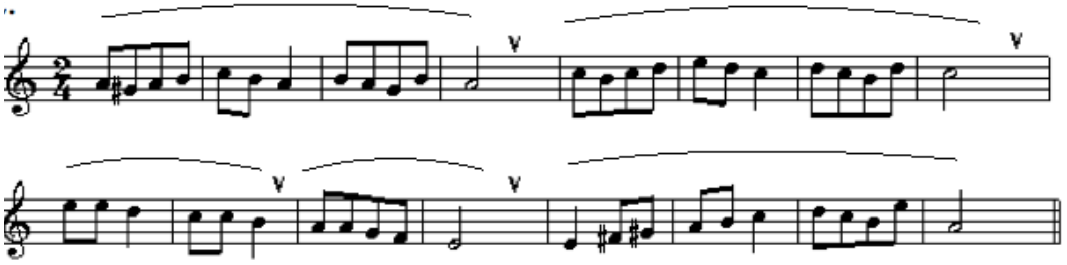


II. De solmisación

1.



2.



[770] *Ibídem*, pág. 220

Universidad de Salamanca

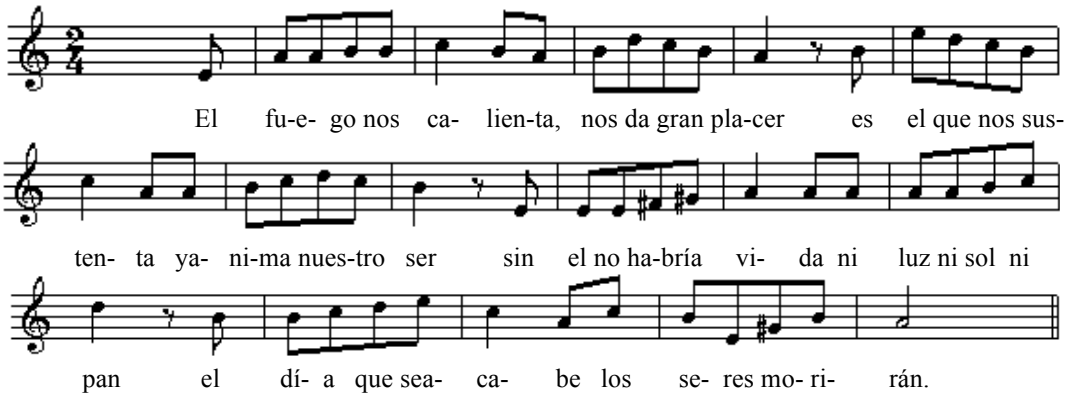
- 2ª Serie. Dos cantos

Borguñó comenta los pasos que hay que seguir para conseguir una correcta interpretación de la canción: se reproduce en el encerado, se cantan las notas con la ayuda del profesor, se asocia el texto a las notas una vez estudiado el compás de la canción y, finalmente, se interpreta la melodía.

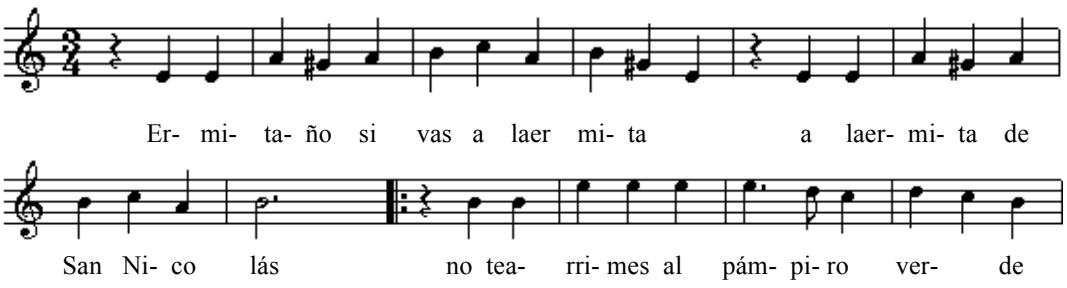
La metodología cambia con respecto al Periodo de Iniciación. El alumno al ser capaz de leer las notas de la melodía ha de cantarlas primero para, una vez obtenida la correcta entonación, asociar el texto de la melodía.

> "La canción estudiada aparece reproducida íntegramente en el encerado, con el texto.
>
> 1º- Lectura cantada de las notas de la melodía a través de la varita del profesor, en la reproducción gráfica de la misma en el encerado.
>
> 2º- Las notas de la misma melodía son cantadas por los alumnos, asimismo guiados por la varita del profesor en la reporducción gráfica de la misma en el encerado.
>
> 3º- Los alumnos asocian el compás a la lectura de las notas.
>
> 4º- Asociación del texto a las notas, siguiendo las indicaciones de la varita.
>
> 5º- Interpretación global artística de la melodía."[771]

I.

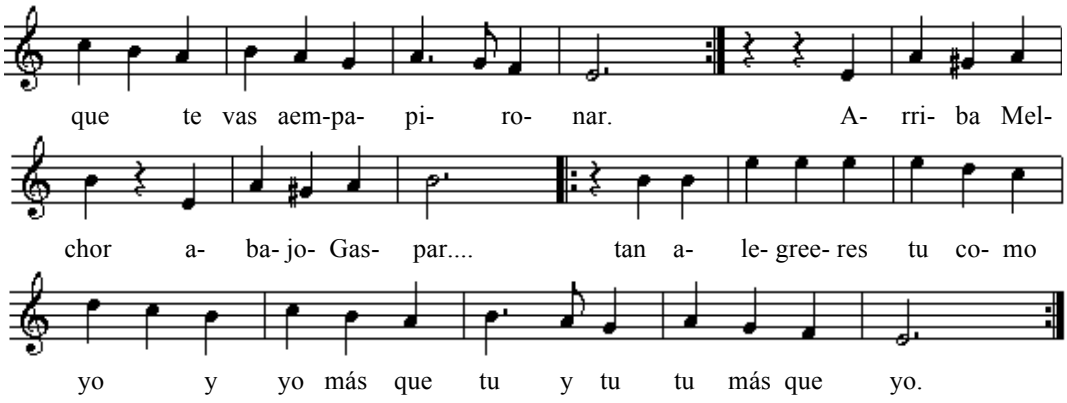


II.



[771] *Ibídem*, pág. 220.

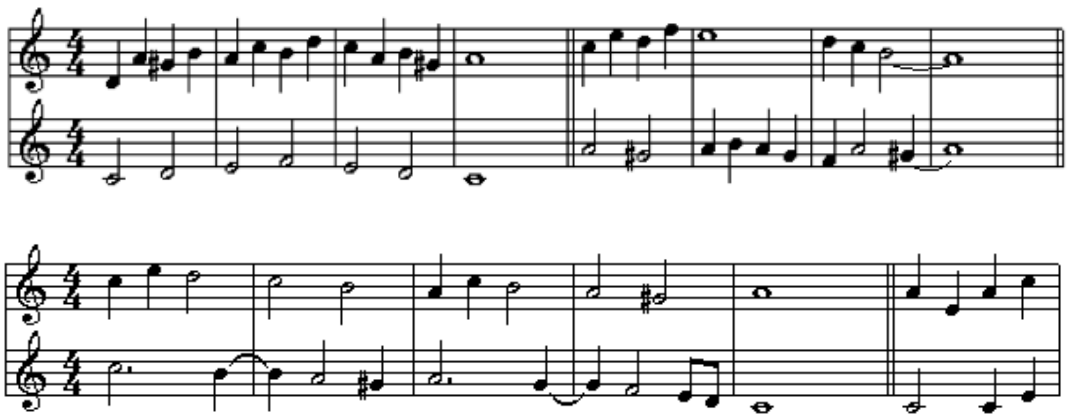
Universidad de Salamanca



- 3ª Serie. Solmisación a dos voces

El modo en que se han de interpretar los ejercicios a dos voces no varía con respecto a la Primera Parte. El profesor ejecuta cada una de las partes con la ayuda de la representación visual de los sonidos, los alumnos solfean cada una de las partes y, por último, se canta a dos voces:

> "De entre los ejercicios a dos voces que contiene la Progresión, el profesor escoge los que estime convenientes, y los reproduce en el encerado paralelamente en dos pentagramas.
>
> 1º- Separadamente, con la varita, el profesor ejercita a cada una de las partes en la lectura cantada de las notas en la representación visual de los sonidos.
>
> 2º- Cada una de las partes solfea, separadamente, las notas que contienen el ejercicio.
>
> 3ª- El ejercicios es solfeado a dos voces."[772]



[772] *Ibídem*, págs. 220-221.

Universidad de Salamanca

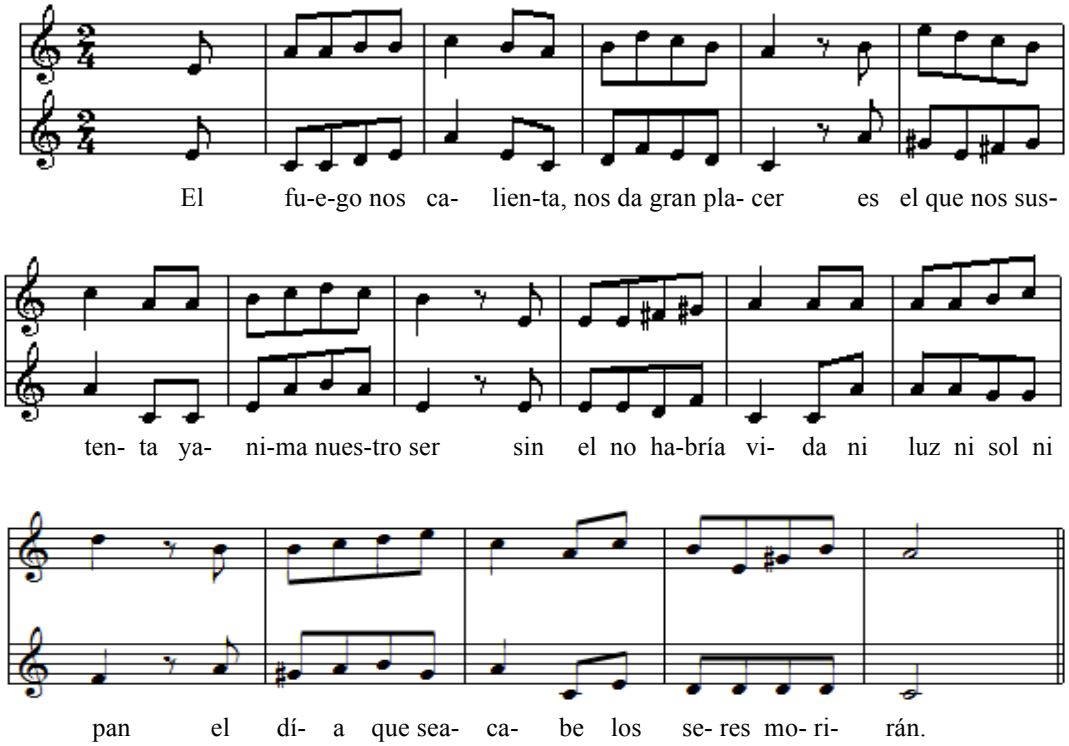
- 4ª Serie. Los cantos de la segunda serie a dos voces

El proceso para interpretar los cantos a dos voces sigue la misma articulación que la llevada a cabo en los cantos a una voz. Una vez que los alumnos han conseguido solfear cada una de las partes, se asocia el texto a la melodía y se interpreta de la forma más correcta posible.

Borguñó, en una nota a pie de página, aconseja el uso de dos varitas de diferente color para identificar cada una de las voces. El maestro catalán es consciente de su dificultad y destaca que el alumno, una vez que se encuentra en este Periodo de Perfeccionamiento, no debe tener problema alguno en solfear con soltura estos ejercicios:

> "Las dos voces pueden ser preparadas cojuntamente usando dos varitas, una de color claro, y otra oscura. Las primeras voces pueden atender las indicaciones de la varita de color claro, y las voces segundas la de color oscura. Pero este doble procedimiento adolece de sensibles defectos. En primer lugar, para efectuarlo, el profesor ha de saber de memoria los ejercicios, y en segundo lugar, con las dos varitas se producen generalmente confusiones que perturban la realización del ejercicios. Nosotros opinamos que al llegar a esta 2ª Parte ya los alumnos han de poder solfear con relativa holgura la parte correspondiente."[773]

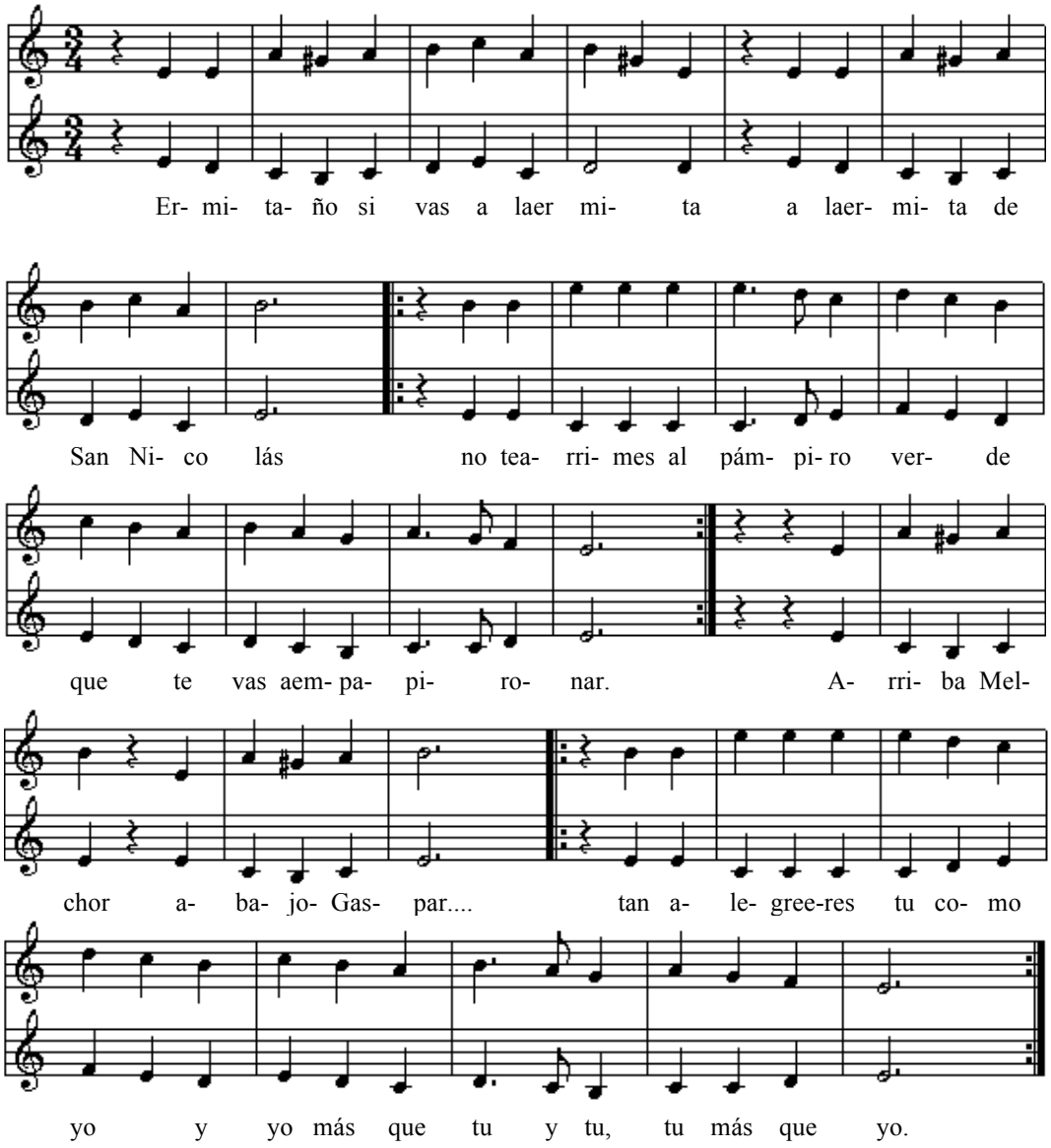
I.



[773] *Ibídem*, pág. 221.

Universidad de Salamanca

II.



- 5ª Serie. Solfeo a una voz

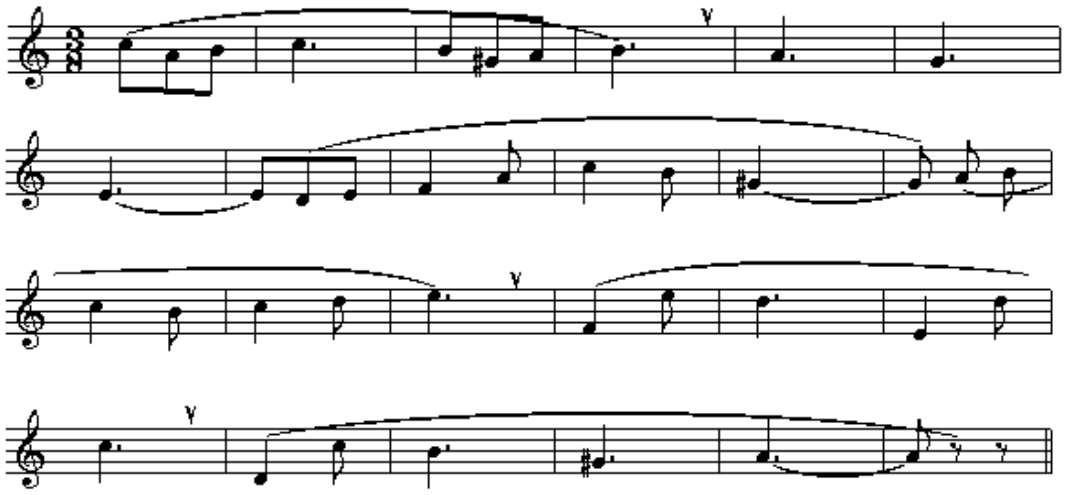
La novedad del solfeo a una voz estriba en la incorporación de notas alteradas. Rítmicamente no ofrecen una dificultad añadida ya que los alumnos han trabajado con anterioridad los valores que aparecen en las lecciones:

> "En esta segunda etapa las dificultades del solfeo se centran principalmente en la disposición de las alteraciones que contienen los tonos mayores y menores, las propias y las accidentales o transitorias. En la rítmica vocal los alumnos se han familiarizado con los valores representados por las figuras…"[774]

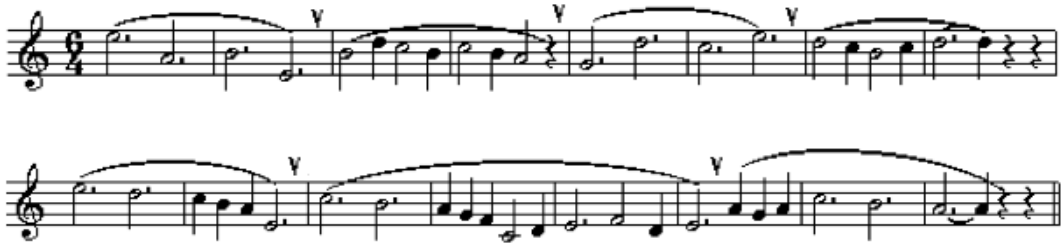
[774] *Ibídem*, pág. 220.

Universidad de Salamanca

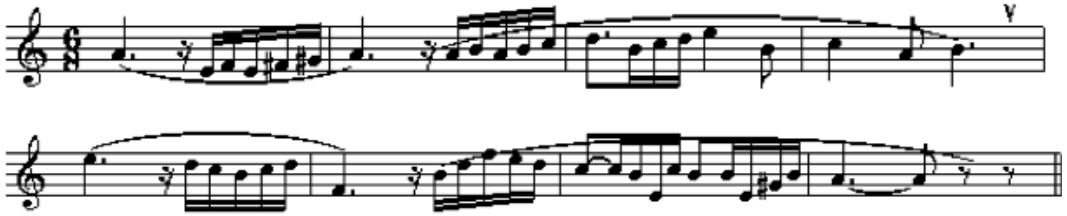
1.



2. **Moderato (seis movimientos)**



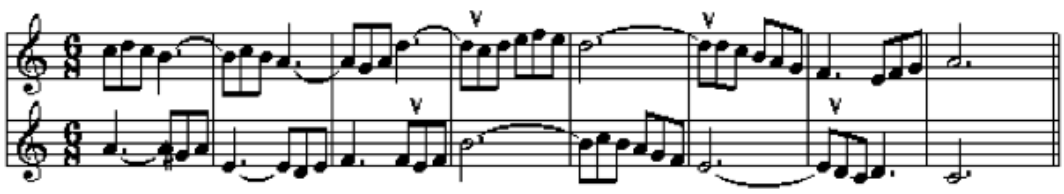
3. **Moderato (seis movimientos)**



- 6ª Serie. Solfeo a dos voces

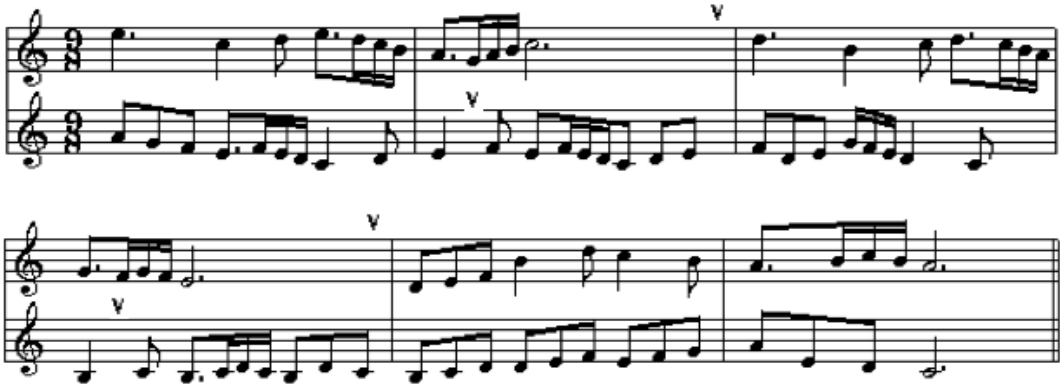
Borguñó remite a la 4ª serie para ejecutar los ejercicios de solfeo a dos voces. El profesor ha de seguir el mismo proceso y realizar la interpretación a dos voces cuando los alumnos cantan sin fallos de afinación cada una de las partes.

1.

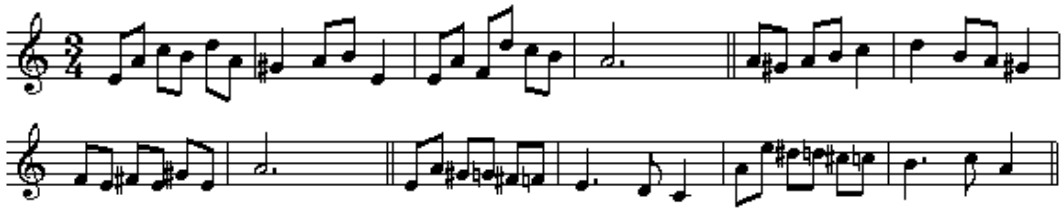


2.

Adagio (nueve movimientos)



Ejercicios



- Primera serie complementaria

El análisis de las tonalidades y la práctica de las alteraciones en esta Segunda Parte se efectúa con los mismos procedimientos expuestos en las series complementarias correspondientes a las progresiones sexta, séptima y octava de la Primera Etapa. Los ejercicios diatónicos son verificados a través de las representaciones visuales.

Para el estudio de las escalas mayores se divide la escala en dos tetracordos. Cada uno de ellos se apunta en la pizarra diferenciando la distancia entre tono y tono o tono y semitono para que el alumno pueda asociar mentalmente la distancia entre las notas:

"5 6 7 8
Tetracordo superior sol....la....si.do

1 2 3 4
Tetracordo inferior do....re....mi.fa"[775]

En las escalas menores se sigue el mismo procedimiento incluyendo las alteraciones correspondientes en las escalas melódicas y armónicas:

[775] *Ibídem*, pág. 232.

"4 5 6 7 8
Pentacordo superior re....mi.fa....sol....la

1 2 3 4 5
Pentacordo inferior la....si.do....re....mi"[776]

En la escala menor melódica y armónica el pentacordo inferior permanece inalterado con respecto a la escala de la menor natural. Es en el pentacordo superior donde se producen los cambios al aparecer dos nuevas alteraciones en la escala melódica y una en la armónica al ascender. En sus formas descendentes ambas escalas quedan de forma natural aunque no inserta el becuadro sobre las notas pertinentes:

"Escala la menor melódica.

4 5 6 7 8
Pentacordo superior (ascenso) re....mi....fa#.... sol#.la

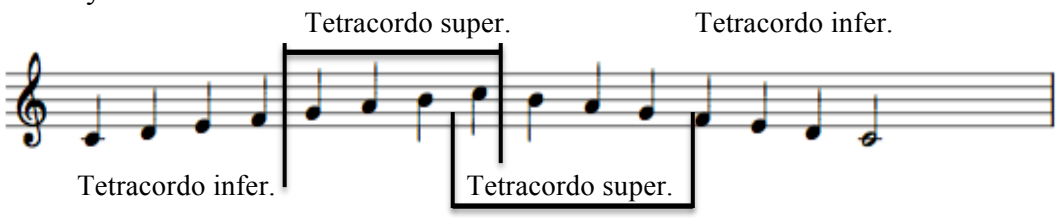
8 7 6 5 4
Pentacordo superior (descenso) la....sol....fa.mi....re

Escala la menor armónica.

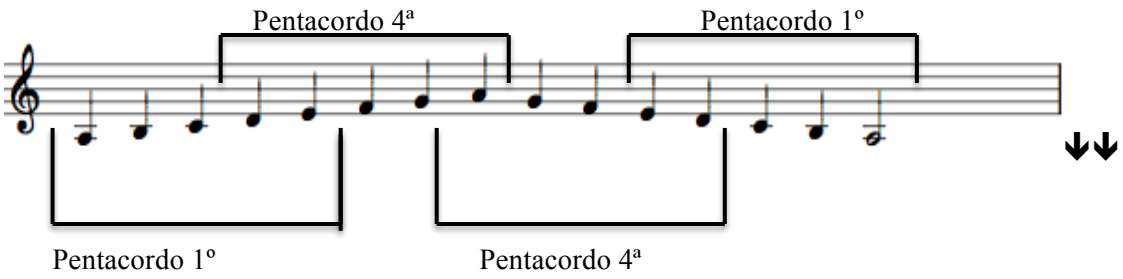
4 5 6 7 8
Ascendiendo re.....mi.fa....sol#.la

8 7 6 5 4
Descendiendo la.sol#.....fa.mi....re"[777]

Do Mayor

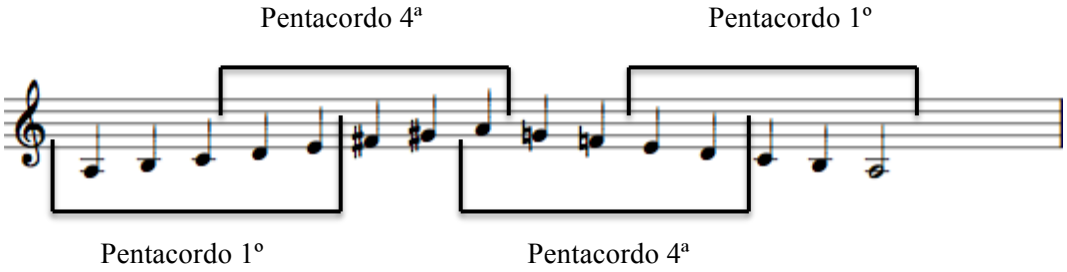


La menor natural

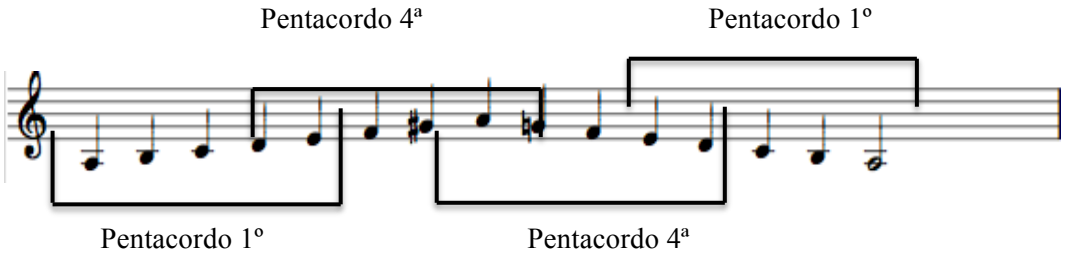


[776] *Ibídem*, pág. 232.
[777] *Ibídem*, págs. 232-234.

La menor melódica

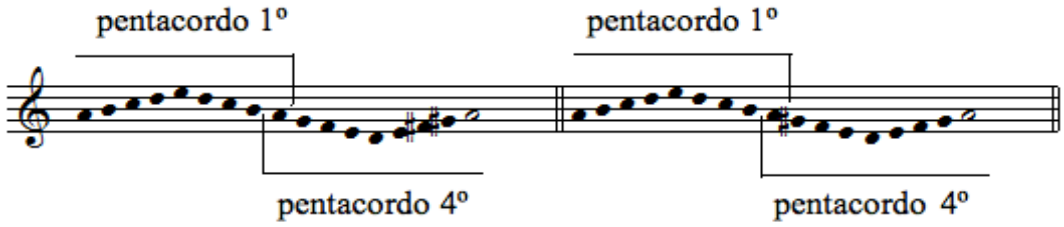


La menor armónica



Consciente de la dificultad que pueden ofrecer ciertas escalas para ser entonadas por su tesitura, Borguñó invierte los tetracordos en las escalas mayores y los pentacordos en las menores. De esta forma, facilita a los niños la interpretación de las mismas:

> "En estos casos se procede a la inversión de los tetracordos en las escalas mayores y de los pentacordos en las menores, colocando el pentacordo inferor en la parte aguda y el superior en la grave, tal como aparece a continuación."[778]

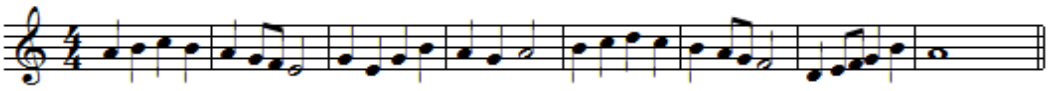


Como ejemplo práctico incluye tres ejemplos (natural, melódico y armónico) sobre una misma melodía. En la disposición armónica advierte los intervalos de segunda aumentada indicando la distancia de tono y medio entre las notas.

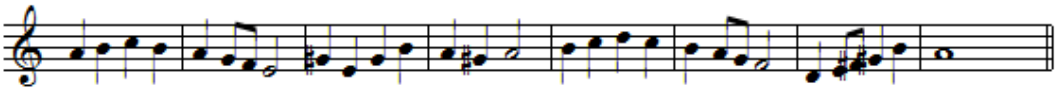
[778] *Ibídem*, pág. 234.

Universidad de Salamanca

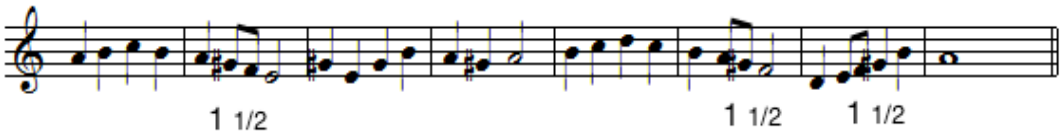
Disposición natural



Disposición melódica



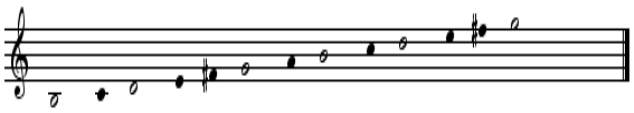
Disposición armónica



2. Segunda Progresión. Tonalidad de Sol Mayor

La segunda progresión estudia la tonalidad de sol mayor. El ámbito vocal abarca desde el si2 y el sol4.

1-8 SOL
7 fa#
…..
6 mi
…..
5 RE
…..
4 do
3 SI
…..
2 la
…..
8-1 SOL
7 fa#
…..
6 mi
…..
5 RE
…..
4 do
3 SI



SOL
fa#
…..fa♮
mi
re#.....mi ♭
RE
do#.....re ♭
do
SI
la#.....si ♭
la
sol#.....la ♭
SOL
fa#
mi#.....fa
mi
re#.....mi ♭
RE
do#.....re ♭
do
SI

Borguñó, en una nota a pie de página, explica que las razones por las que a partir de esta progresión se incluirá el fa#4 y el sol4 se basan en la facilidad de cantar las notas y completar la escala para analizar los intervalos. Aquellos niños que por estar en el proceso de cambio de voz no alcancen esta tesitura podían cantar una octava más baja o la parte más grave:

> "A partir de esta progresión añadimos en la parte aguda de la escala el fa sostenido y el sol. Por dos motivos: 1, porque las voces primeras y segundas que cultivaron el registro superior no hallan ninguna dificultad en cantarlas; y 2, porque completando la escala el análisis de los intervalos resulta más cómodo. La dificultad

> estriba principalmente en las voces que no por haberlo jamás usado tienen el registro superior o las que por hallarse en el periodo de transición vocal o de "muda" de voz, esta se les ha desplazado a los graves pasando a ocupar en el coro de voces blancas las partes extremas. En este caso los alumnos deben cantar las melodías y las lecciones de solfeo como mejor puedan, bajito y a una octava inferior, o simplemente desplazadas a una altura conveniente."[779]

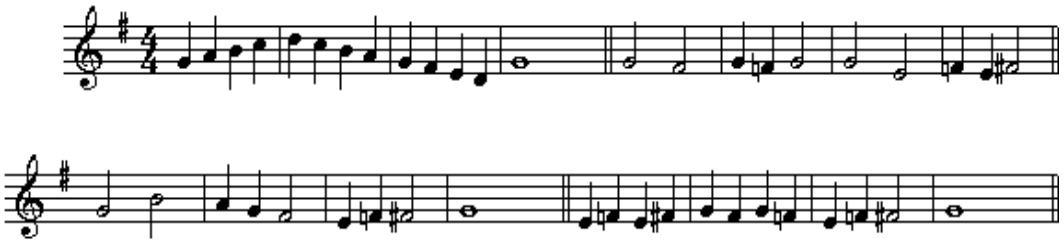
En esta progresión se incluyen seis series con diversos ejercicios. Se mantiene la misma estructura anterior en cada una de ellas con ejercicios de mayor dificultad.

Los cantos a dos voces, aun manteniendo una estructura rítmica de nota contra nota, amplían de forma considerable la distancia de los intervalos en su armonización. Las lecciones de solfeo a una voz introducen los compases de amalgama de 5/4, 7/4, 5/8 (ritmo de zortzico) y 6/8 junto con 3/4 (ritmo de guajiras).

La segunda serie complementaria continúa con el estudio de intervalos y práctica de las alteraciones siguientes: do#, re#, fa#, sol#, la# y sus correspondientes sonidos enarmónicos.

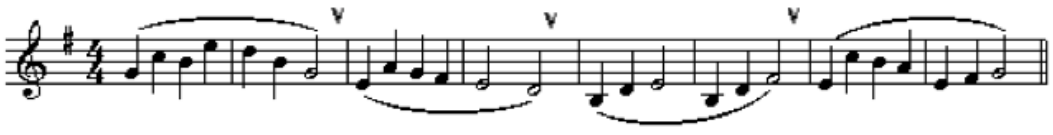
- 1ª Serie. Ejercicios de memorización y de solmisación

I. Ejercicios de entonación

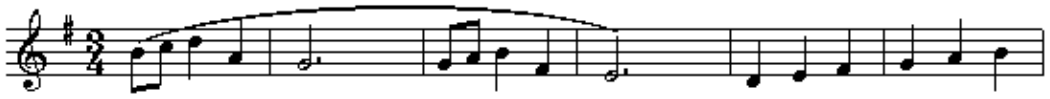


II. Ejercicios de solmisación

1.

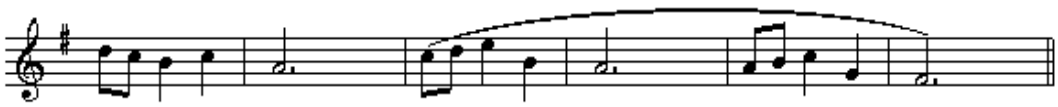


2.



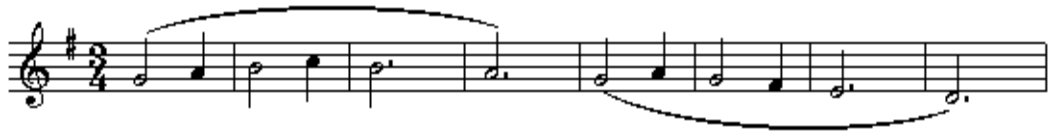
[779] *Ibídem*, págs. 235-236.

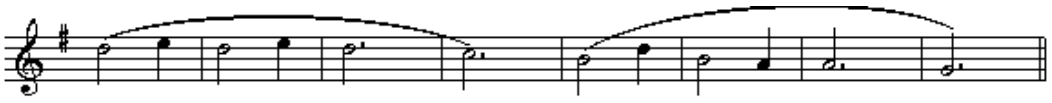
Universidad de Salamanca



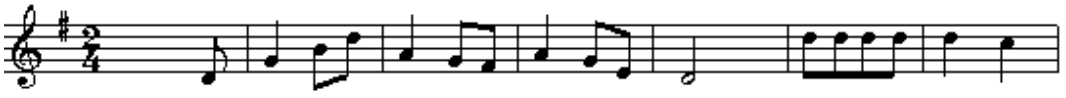
- 2ª Serie. Dos cantos

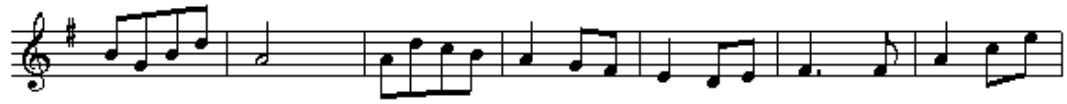
I.

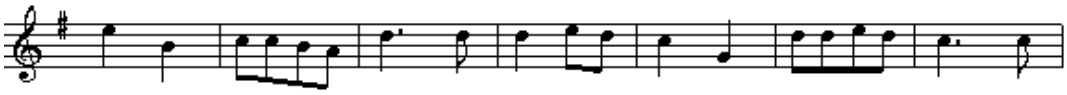


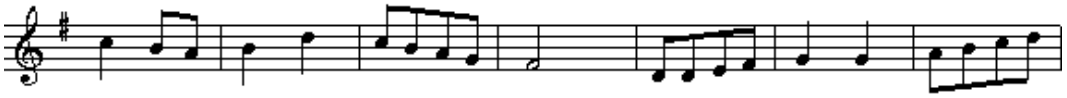


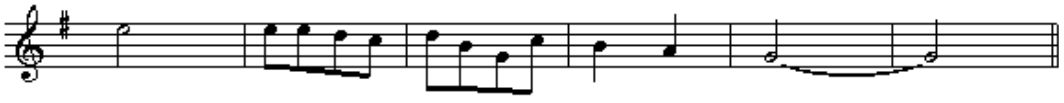
II.







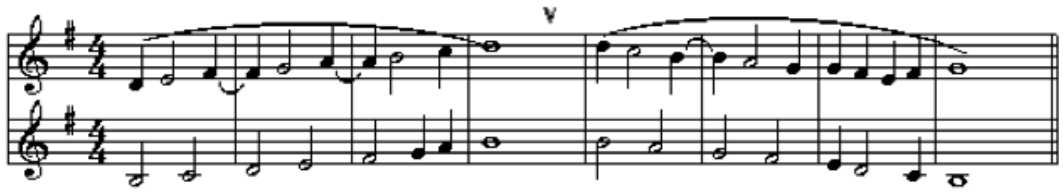




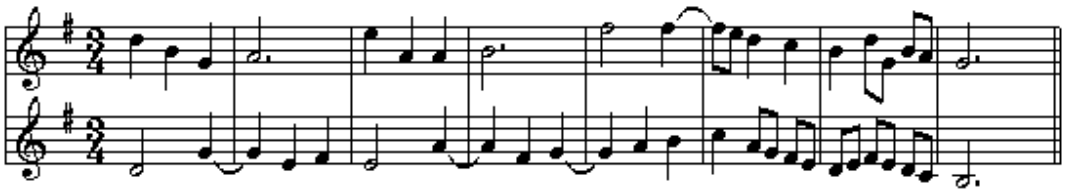
Universidad de Salamanca

- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

1.

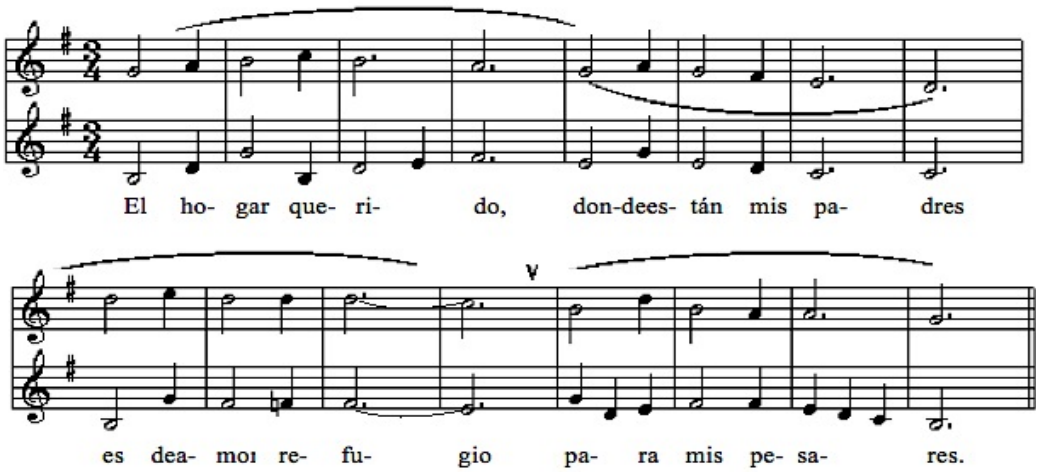


2.

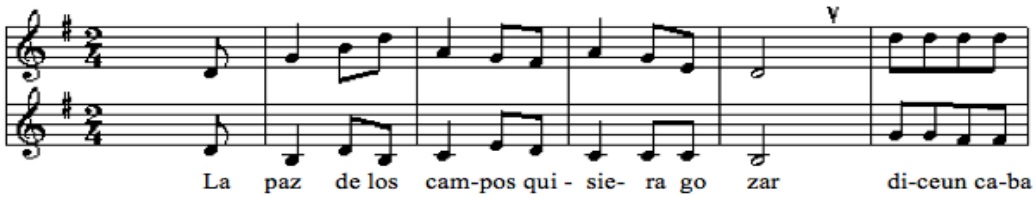


- 4ª Serie. Cantos de la segunda serie a dos voces

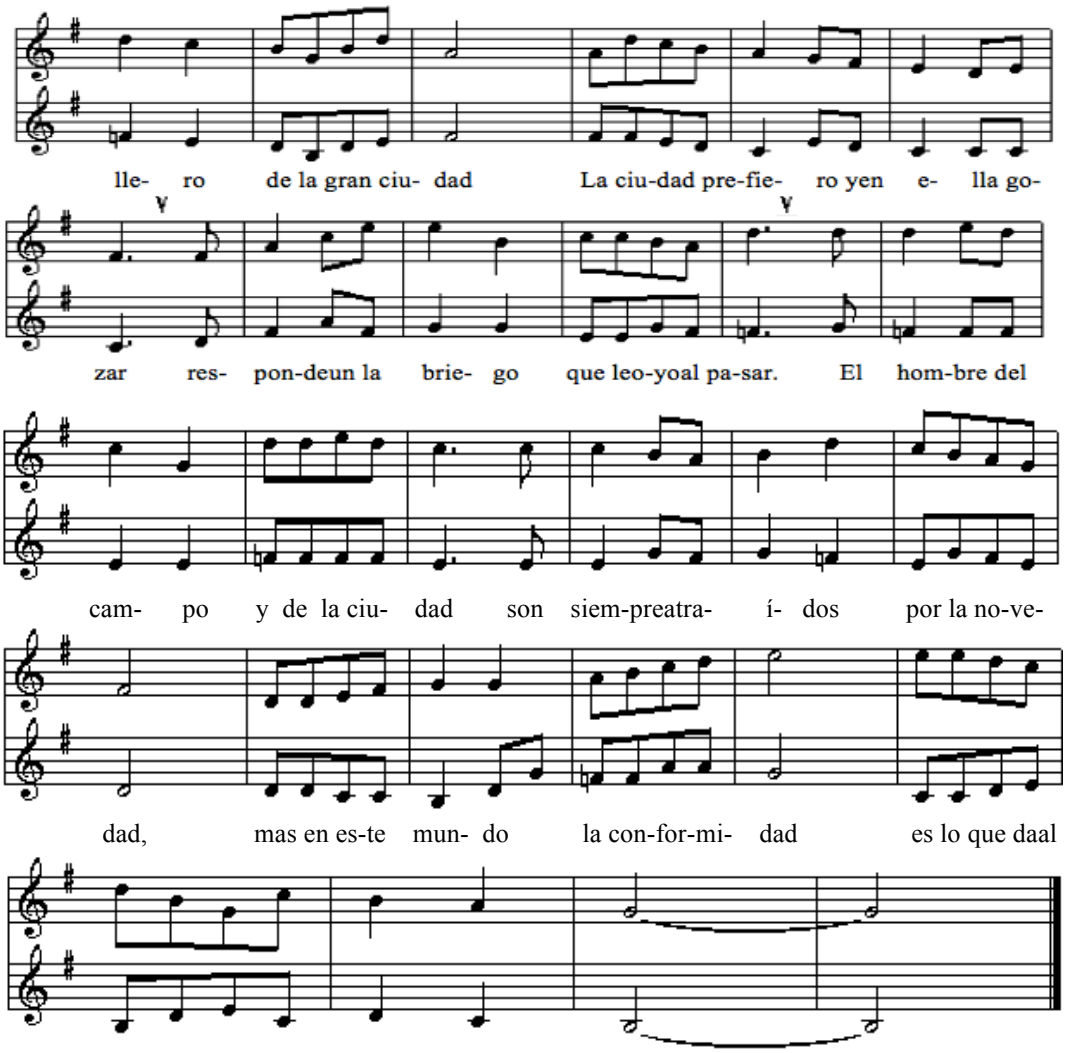
I.



II.

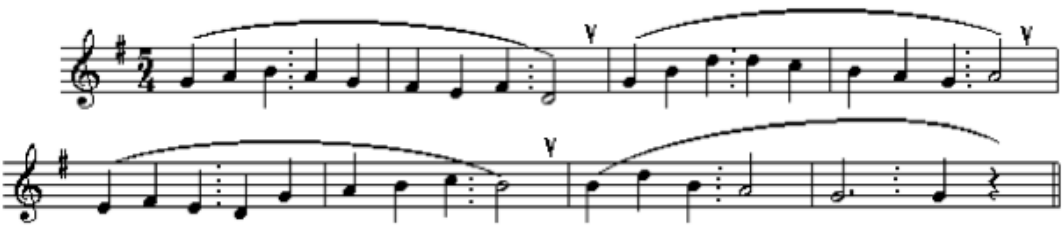


Universidad de Salamanca



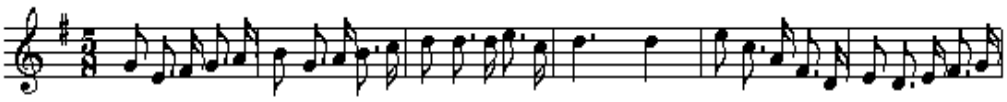
- 5ª Serie. Solfeo a una voz

1.

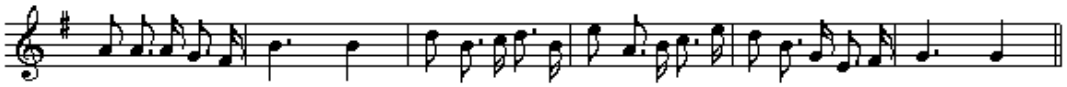


2.

Ritmo de zorzico

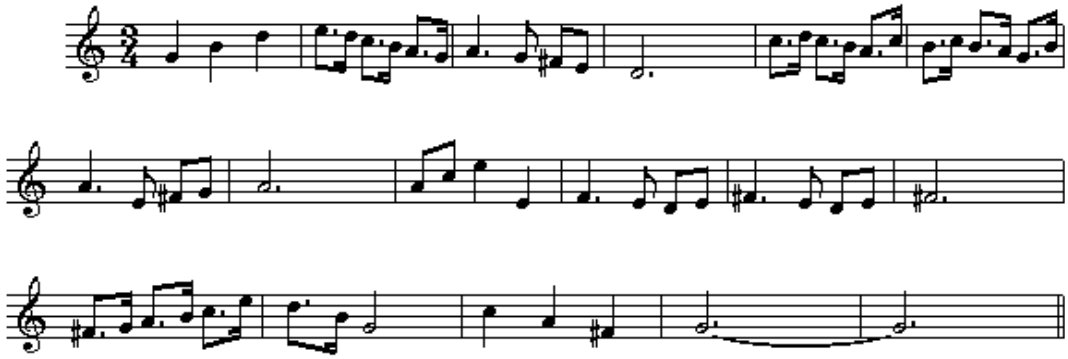


Universidad de Salamanca



3.

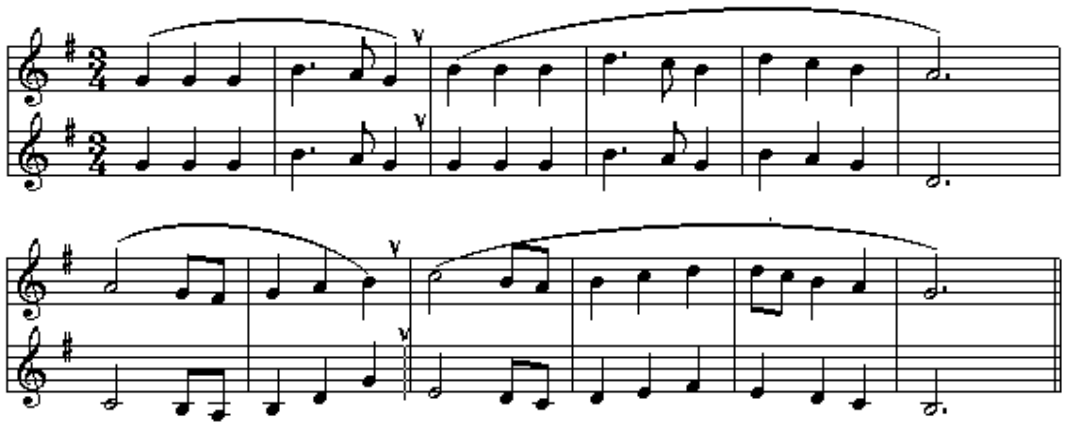
Con soltura



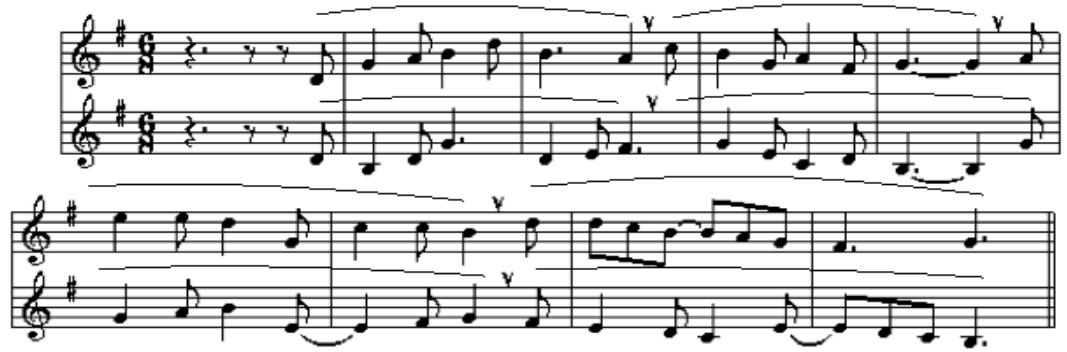
- 6ª Serie. Solfeo a dos voces

1.

Popular alemana



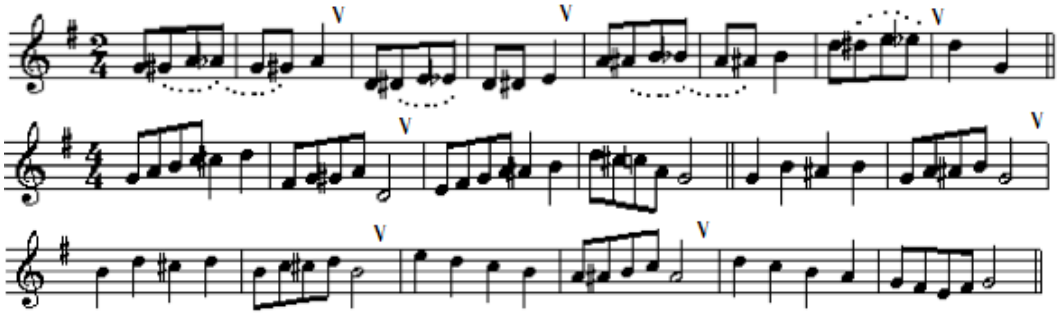
2.



Universidad de Salamanca

- 2ª Serie complementaria

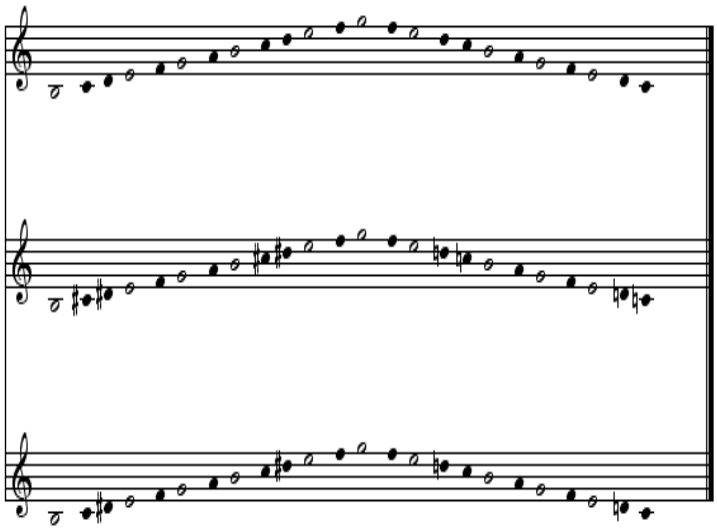
Al igual que en la Primera Parte, los ejercicios contienen sonidos enharmónicos. Para advertir su presencia, en el primero de ellos se hallan ligados mediante una línea de puntos.



3. Tercera Progresión. Tonalidad de mi menor

La tercera progresión estudia la tonalidad de mi menor dentro del ámbito vocal que comprende desde el sol2 hasta el sol4.

Escalas natural, melódica y armónica



SOL
fa#
fa♮ …..
MI
…..re#
re
do#…..
do
SI
…..
la
SOL
fa#
fa♮ …..
MI
…..re#
re
do
SI
…..
la
SOL

SOL
fa#
fa♮
MI♮
re#…..mi ♭
re
do#…..re ♭
do
SI
la#…..si ♭
la
sol#…..la ♭
SOL
fa#
…..fa
mi
re#…..mi ♭
re
do#…..re ♭
do
SI
la #…..si ♭
la
sol#…..la♭
SOL

El profesor, como hemos señalado en la primera progresión, escribe en la pizarra las tres escalas menores de la tonalidad: natural, melódica y armónica. Mediante esta ayuda, el alumno tendrá el apoyo visual a la hora de realizar los diferentes ejercicios.

Todos los ejercicios de esta serie, salvo en la complementaria donde se trabajan todas las alteraciones con sostenidos, contienen ejemplos en los que se profundiza el estudio de las alteraciones correspondientes a las escalas de mi menor natural, melódica y armónica: do y re#.

Una de las mejores muestras del estudio que Borguñó procura para el conocimiento de las escalas menores melódica y armónica es la que aparece en la segunda serie.

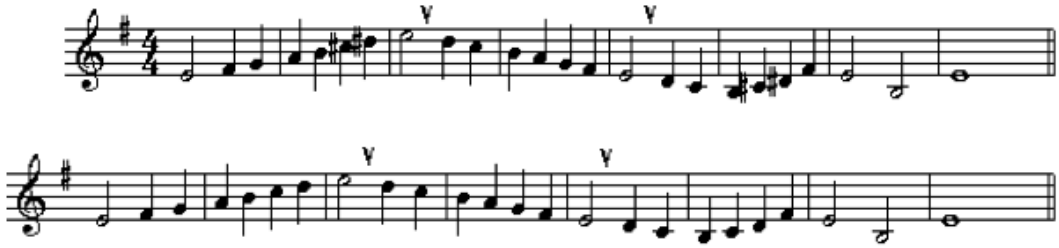
Los dos cantos constituyen dos demostraciones prácticas de cómo a la vez que un niño interpreta una canción puede asimilar el concepto de escala menor natural y melódica. Ejemplo de ello es el segundo de los cantos que finaliza sobre la escala de mi menor melódica.

Las lecciones de solfeo continúan con el estudio de los compases de 3/8 y 6/8. Borguñó incluye todos los elementos del lenguaje musical estudiados en la Primera Parte con un aumento en el grado de dificultad.

La tercera serie complementaria prosigue con el análisis de los intervalos y prácticas de las alteraciones. Todos estos ejercicios están basados en las distintas escalas de mi menor junto con frases cromáticas sobre el tetaracodo mi-la y pentacordo mi-si.

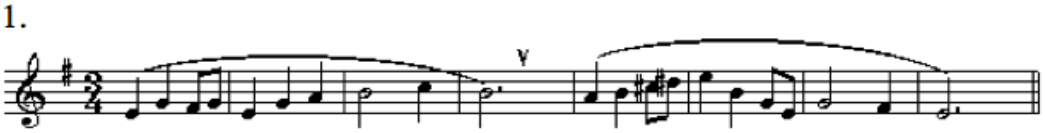
- 1ª Serie. Ejercicios de entonación y solmisación

I. De entonación

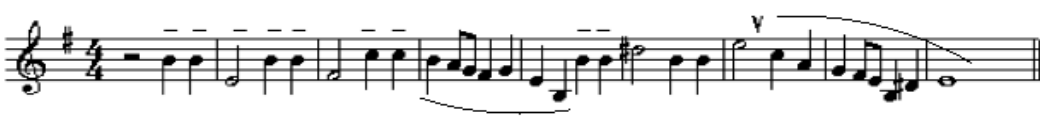


II. De solmisación

1.



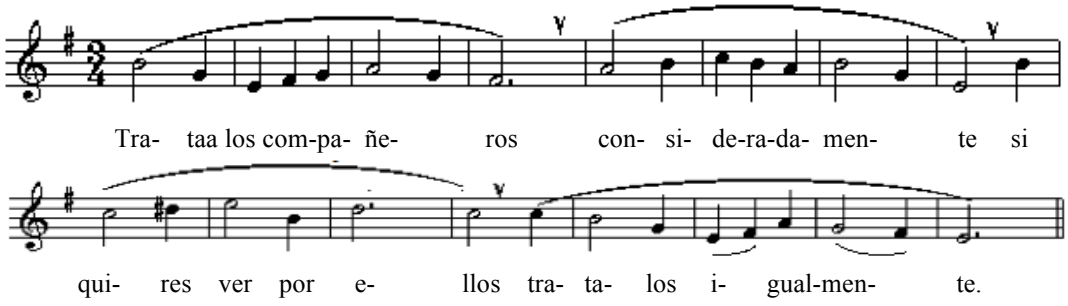
2.



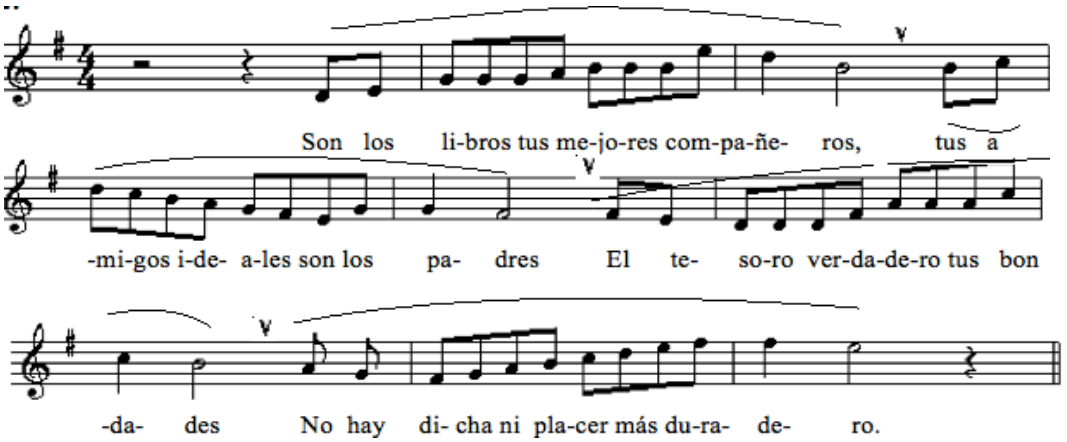
Universidad de Salamanca

- 2ª Serie. Dos cantos

1.

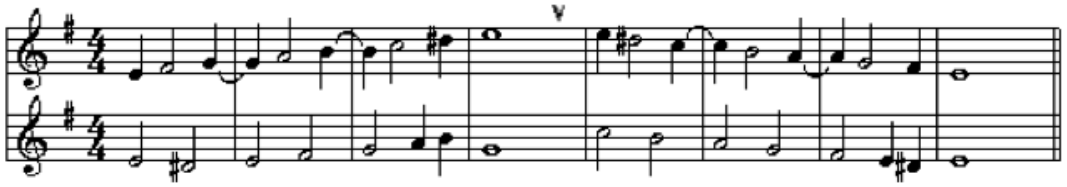


2.

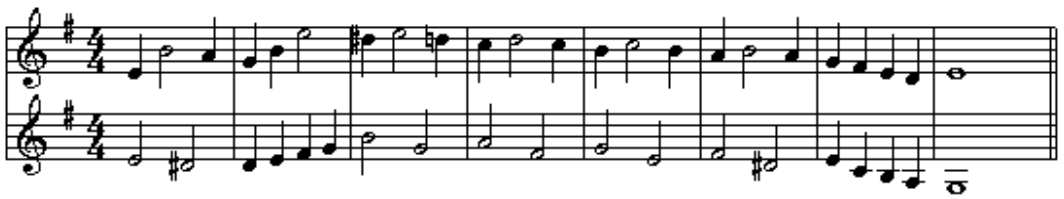


- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

1.



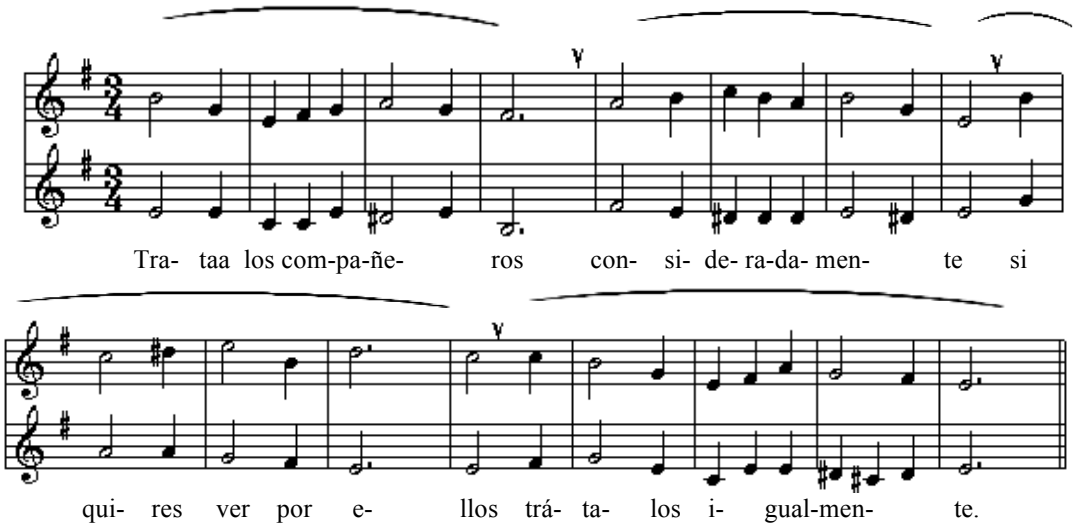
2.



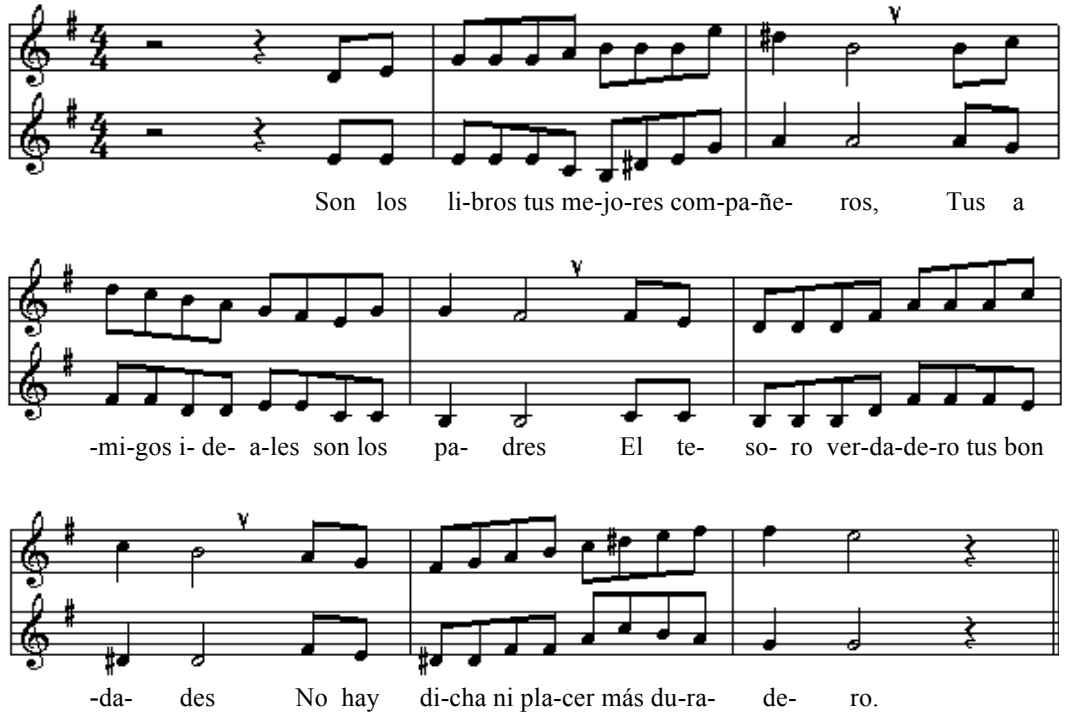
Universidad de Salamanca

- 4ª Serie. Los cantos de la segunda serie a dos voces

1.

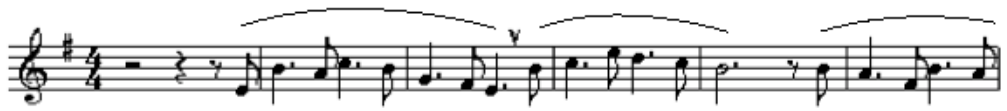


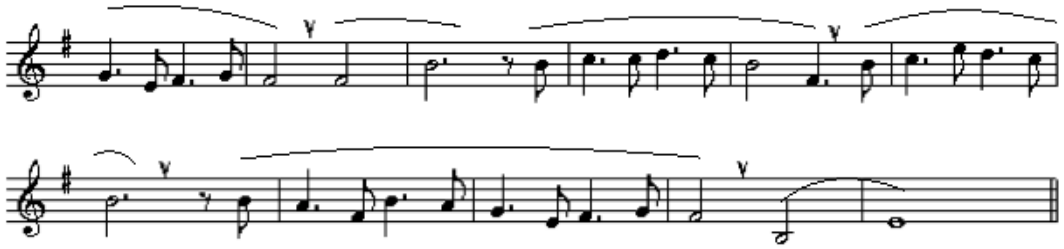
2.



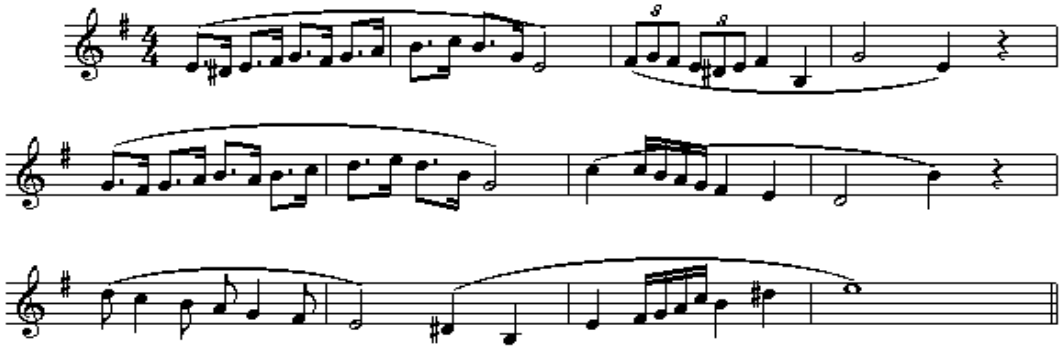
- 5ª Serie. Solfeo a una voz

1.

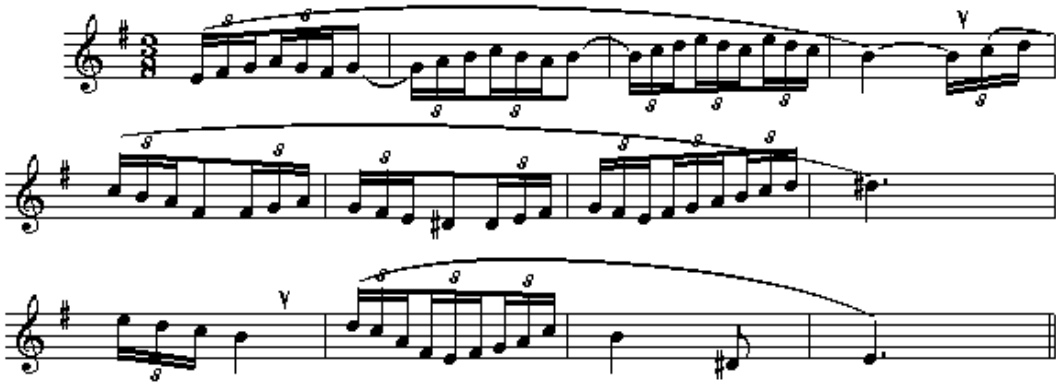




2.

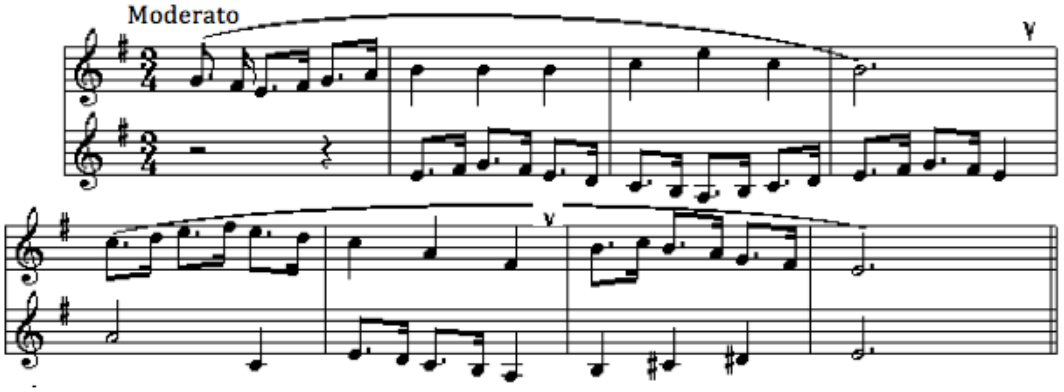


3.

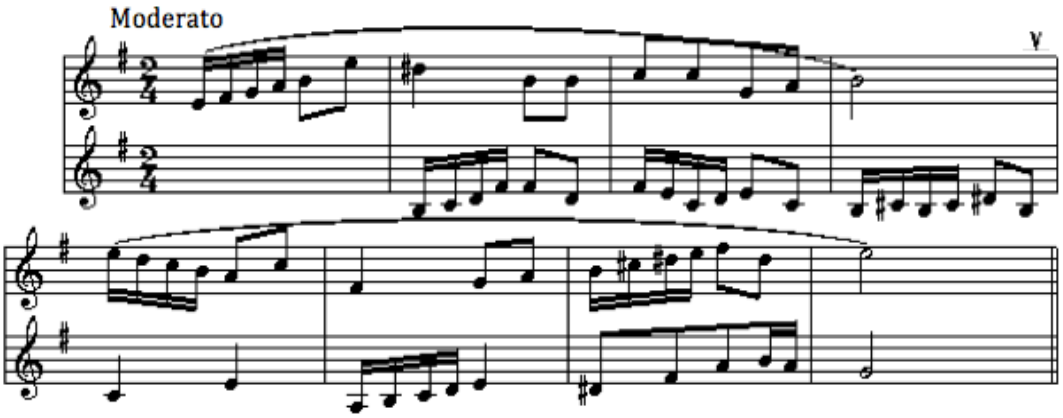


- 6ª Serie. Solfeo a dos voces

1.

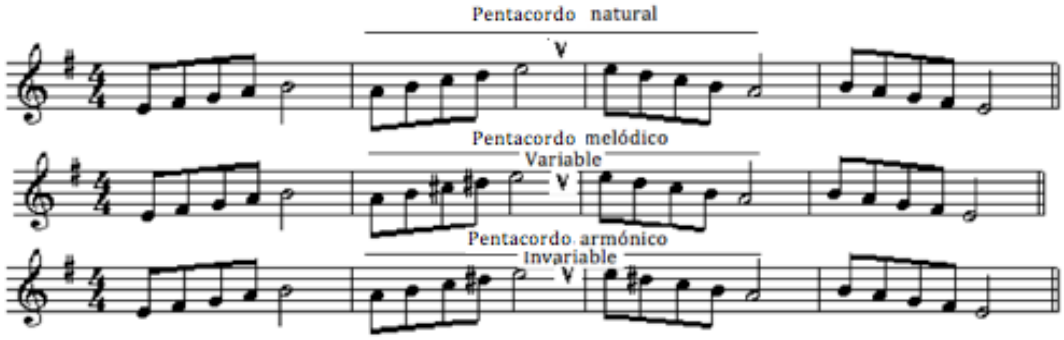


2.

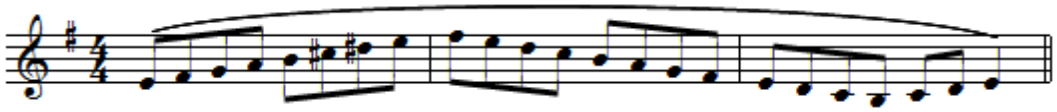


- 3ª Serie complementaria

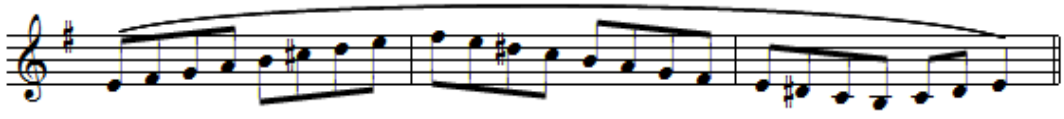
En esta tercera serie explica mediante los pentacordos natrual, melódico y armónico las alteraciones que aparecen en cada uno de ellos. Tras estos ejemplos, se exponen las tres escalas, melódica, armónica y natural completas.



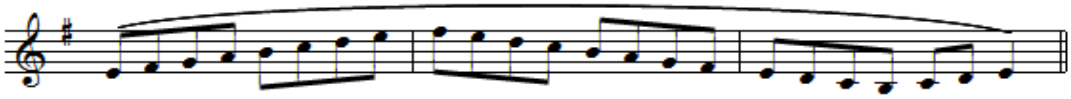
Escala menor melódica



Escala menor armónica

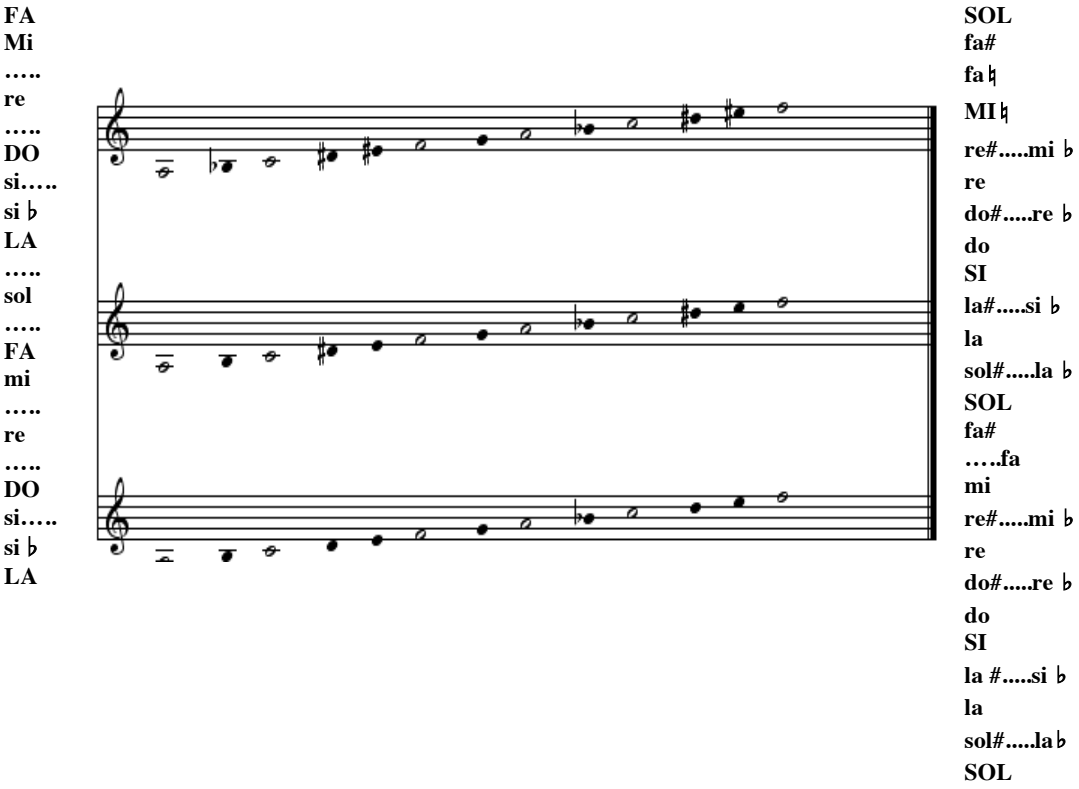


Escala menor natural



4. Cuarta Progresión. Tonalidad de Fa Mayor

La cuarta progresión trata sobre el estudio de la tonalidad de Fa Mayor dentro del ámbito que comprende desde la2 a fa4.



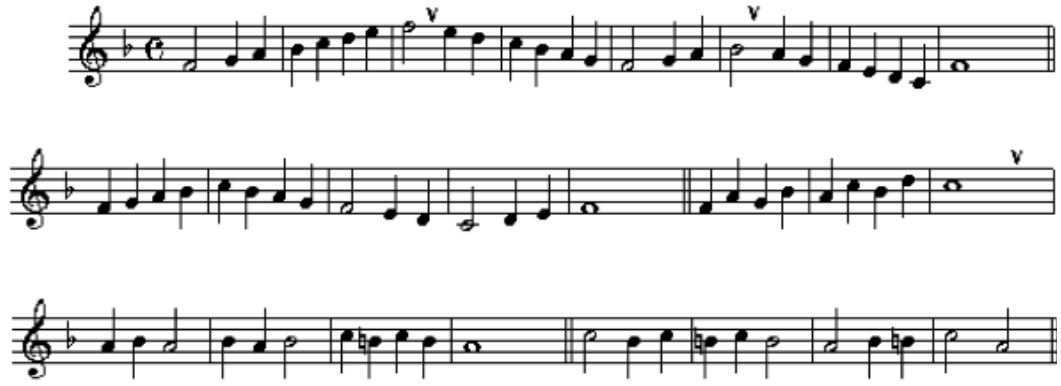
Esta progresión supone la última en la que aparecen los ejercicios de solmisación y cantos a una y dos voces. El estudio de las sucesivas progresiones obedecen al deseo de perfeccionar e ir más allá de una mera educación musical de carácter básico.

Los dos cantos que incluye en la segunda serie son dos canciones populares procedentes de Alemania y de la antigua Checoslovaquia. El último canto a dos voces contiene una armonización en dos compases a modo de estribillo. Si hasta ahora las dos voces iban nota contra nota, en esta canción popular checa mientras la voz superior mantiene una blanca, la voz inferior interpreta dos corcheas y una blanca. Consideramos que la intención de Borguñó en la armonización de los cantos era realizarla de manera general mediante la técnica de nota contra nota a pesar de que el niño, tras la cantidad de ejemplos a dos voces en los ejercicios de solmisación y de solfeo a dos voces, está capacitado para interpretarlas.

En el solfeo a una voz incluye la subdivisión de valores mediante el uso del compás de 2/2 como subdivisión del de 4/4. Esta técnica ya es conocida por el niño puesto que en el Primer Periodo, dentro de la *Sección de Rítmica Vocal,* ha sido estudiada y practicada.

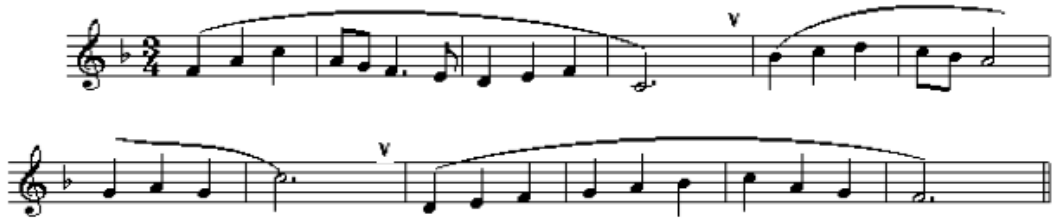
- 1ª Serie. Ejercicios de entonación y solmisación

I. De entonación

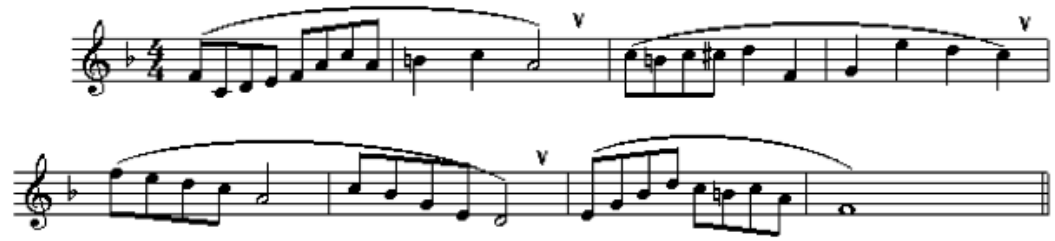


I. De solmisación

1.

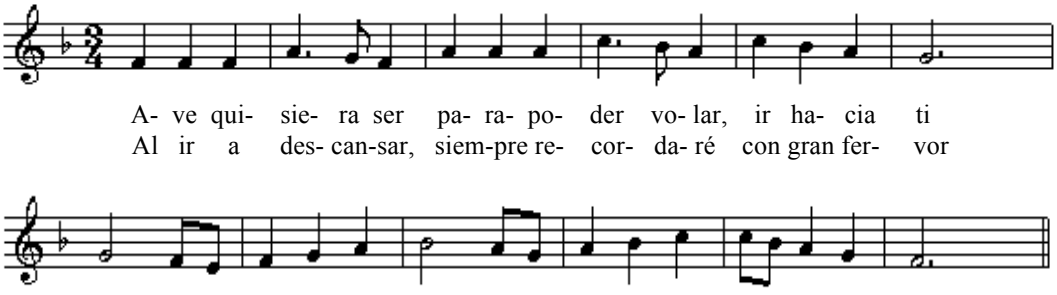


2.



- 2ª Serie. Dos cantos

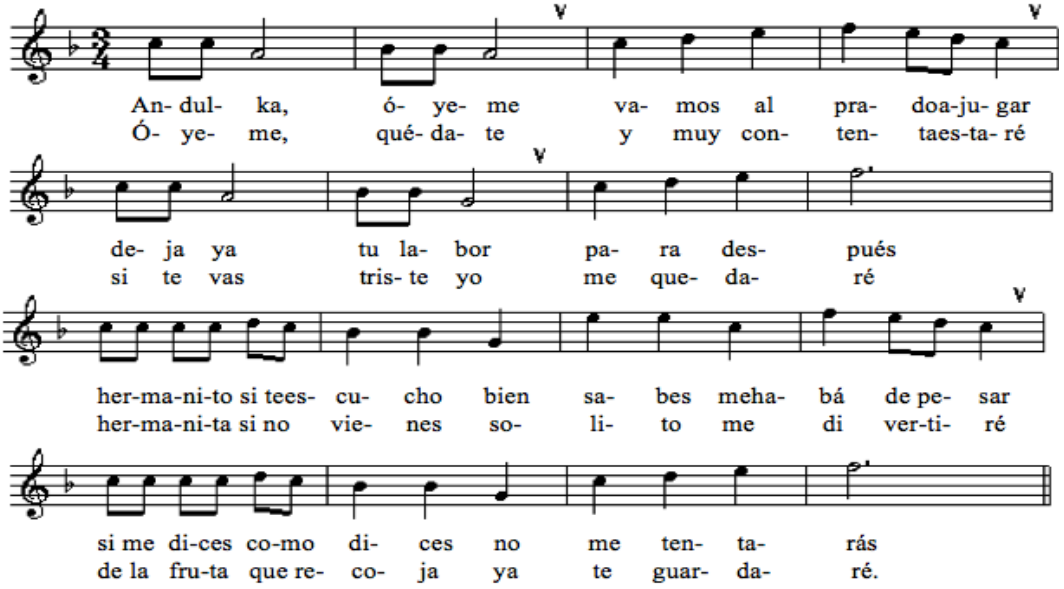
I. **Popular alemana**



Universidad de Salamanca

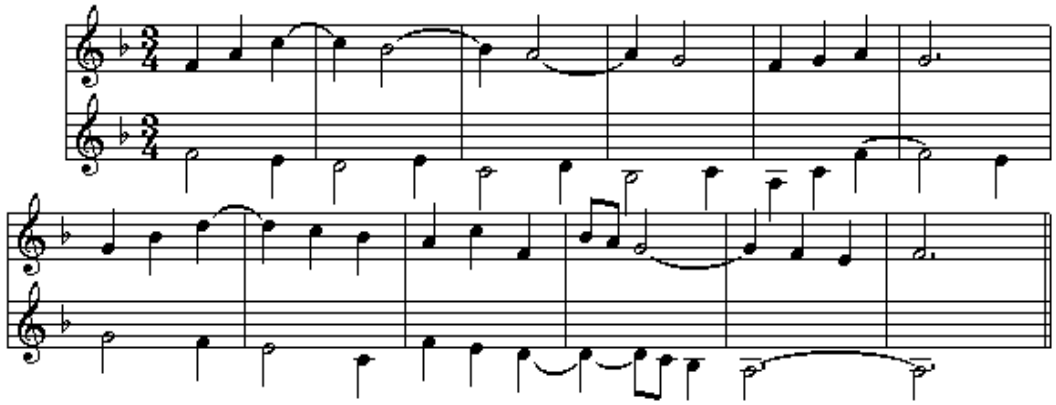
II.

Popular checoslovaca

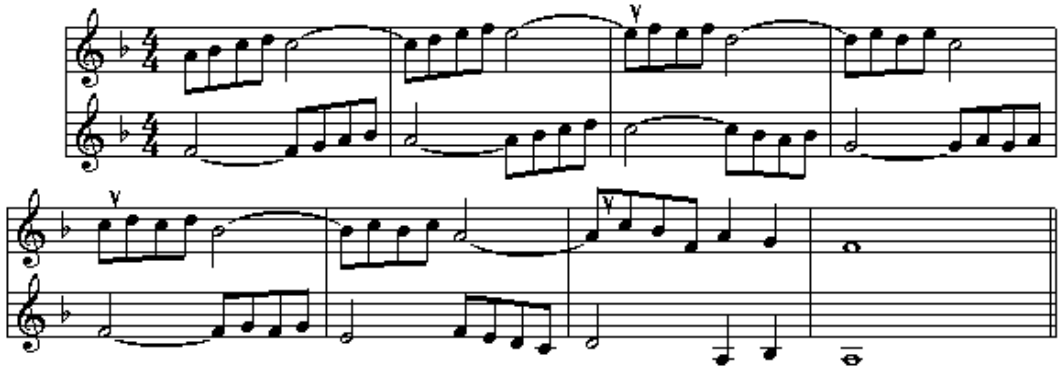


- 3ª Serie. Ejercicios de solmisación a dos voces

1.



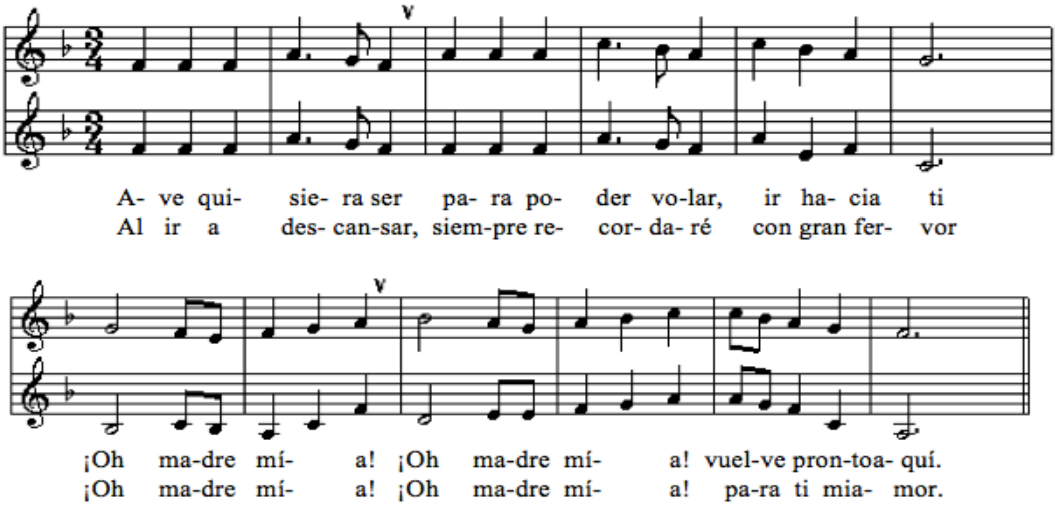
2.



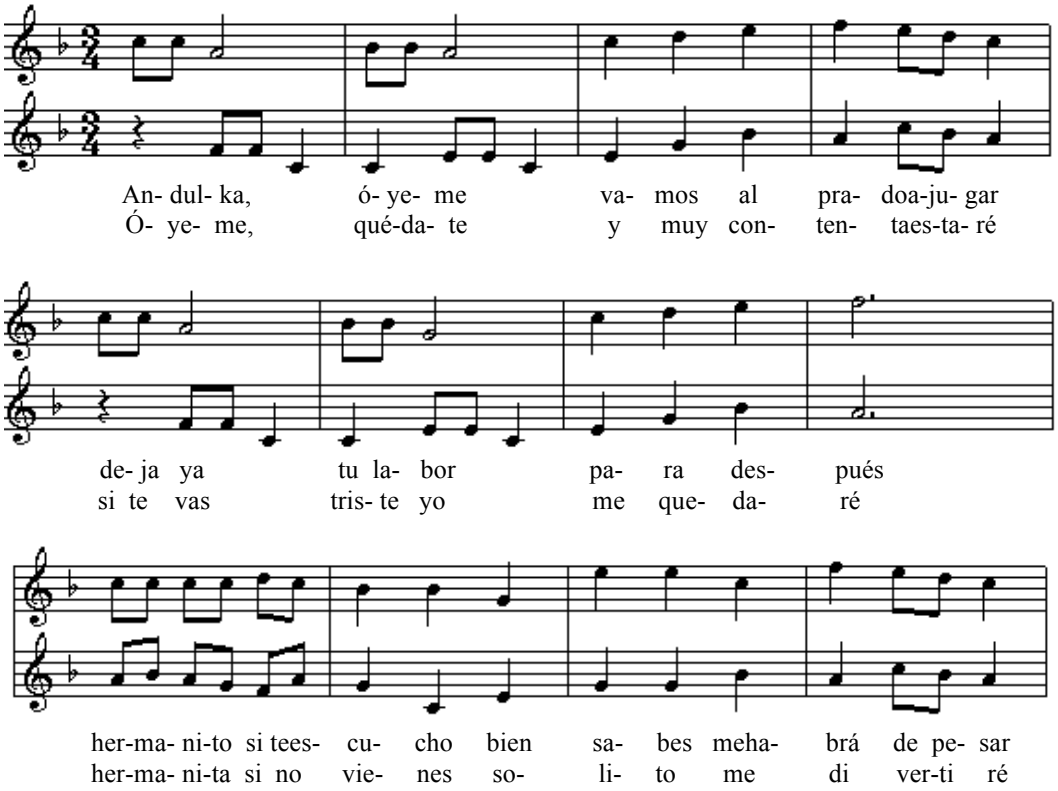
Universidad de Salamanca

- 4ª Serie. Los cantos de la segunda serie a dos voces

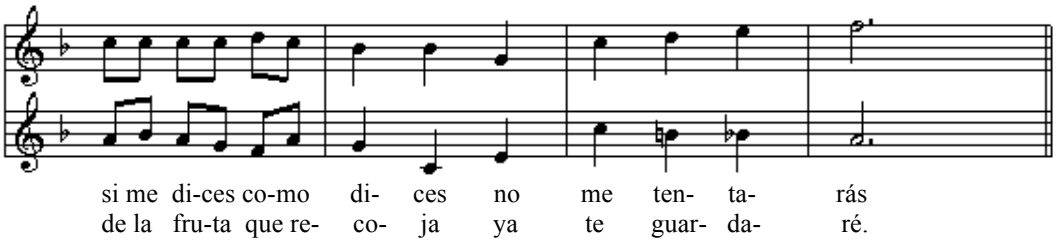
I.



II.

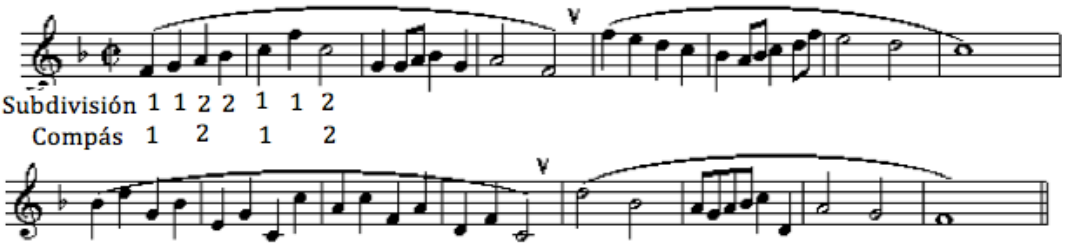


Universidad de Salamanca

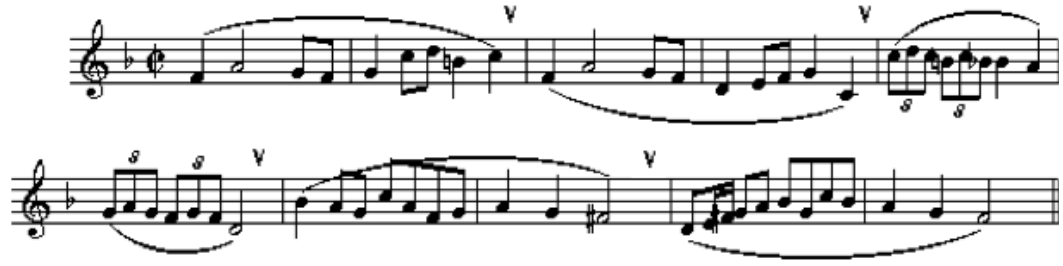


- 5ª Serie. Solfeo a una voz

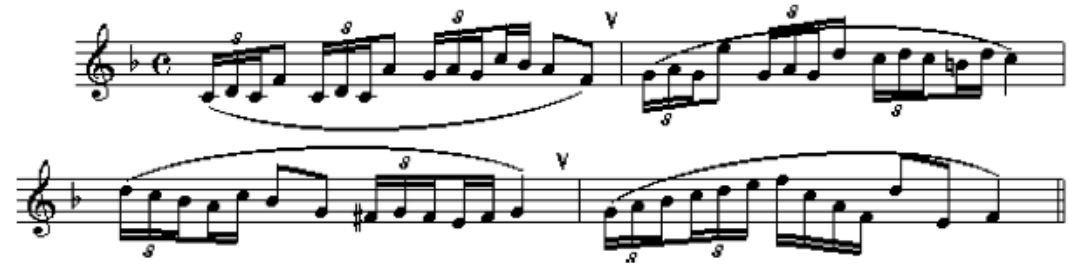
1.



2.

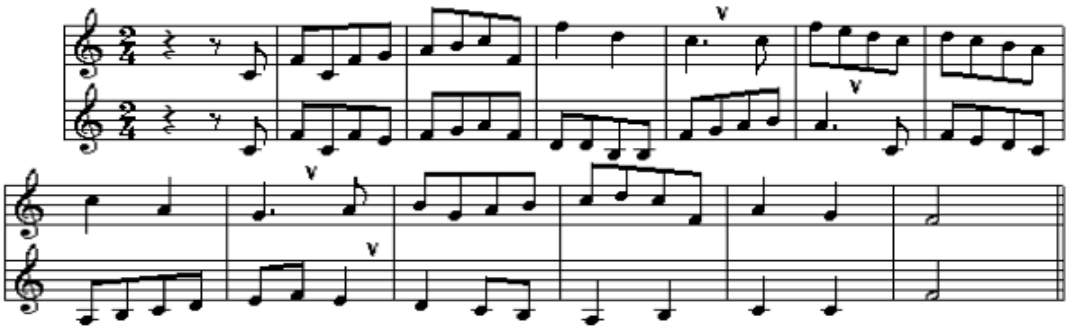


3.



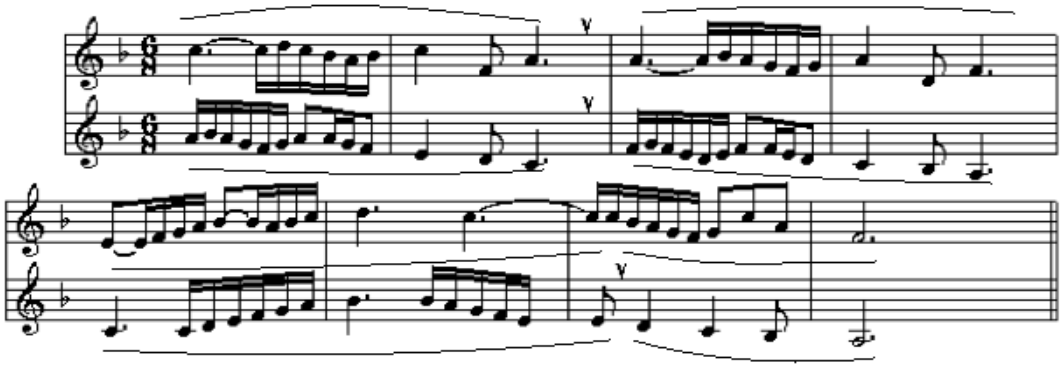
- 6ª Serie. Solfeo a dos voces

1.

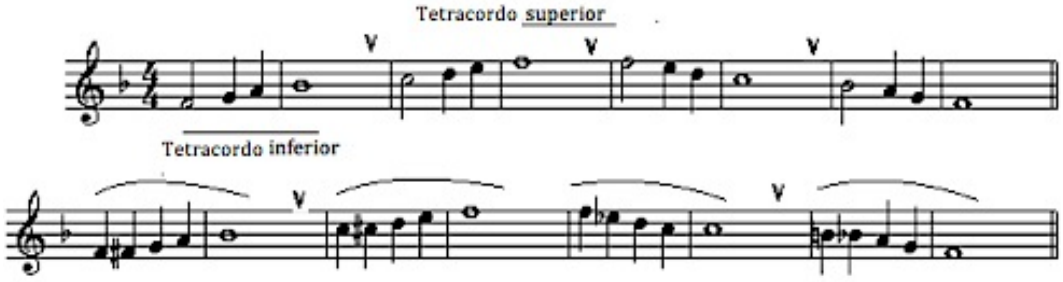


Universidad de Salamanca

2.

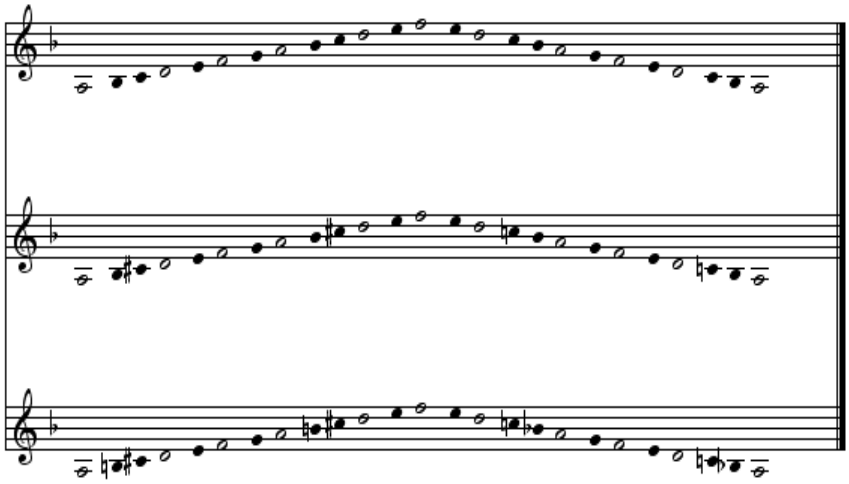


- 4ª Serie complementaria



5. Quinta Progresión. Tonalidad en re menor

FA
Mi
…..
re
do#
do
…..si
si ♭
LA
…..
sol
…..
FA
mi
…..
RE
…..do#
do
…..si
si ♭
LA



FA
mi
re#…..mi ♭
RE
do#…..re ♭
do
si♮…..do ♭
si ♭
LA
sol#…..la ♭
sol
fa#…..sol ♭
FA
mi
re#…..mi ♭
re
do#…..re ♭
do
si♮…..do ♭
si ♭
LA

A partir de esta quinta progresión únicamente se incluyen ejercicios de entonación, solfeo a una y dos voces, el análisis de los intervalos y la práctica de las alteraciones de distintas tonalidades. Este último ejercicio, incluido en la serie complementaria de cada progresión, desaparece a partir de la octava progresión.

Las causas de la supresión obedece a la opinión de que el niño ya ha obtenido los conocimientos suficientes que garantizan una educación musical básica. Estas progresiones "añadidas" estarían destinadas a aquellos que desean perfeccionar sus estudios musicales:

> "Sobrepasando ya casi los límites de una lógica pedagogía elemental, en adelante, las progresiones quedan reducidas a las cuatro series de ejercicios más estrictamente indispensables para los que desean ampliar el conocimiento y la práctica de un mayor número de tonalidades, sin recurrir a los métodos especialmente destinados a la enseñanza profesional de la Música."[780]

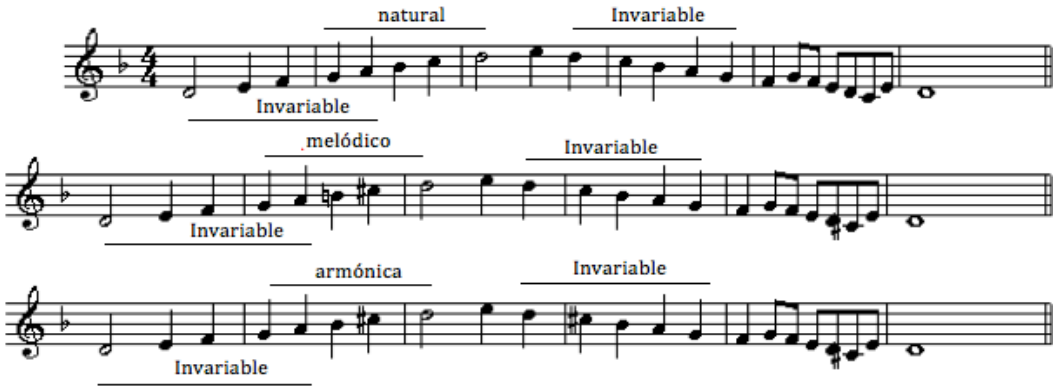
Las razones últimas por las que Borguñó decidió añadir más progresiones las desconocemos. Como indicábamos, su intención era la de dar por finalizada esta Segunda Parte en esta progresión.

Entre las posibles causas puede hallarse el deseo de ir más allá de un simple método de educación musical para las escuelas y abarcar todo un sistema con la inclusión de un análisis mayor de las tonalidades.

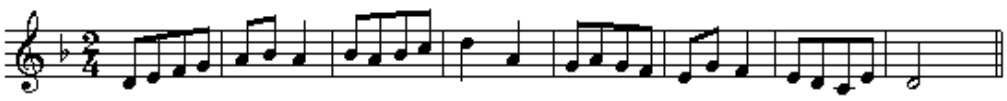
- 1ª Serie

I. Ejercicios de entonación.

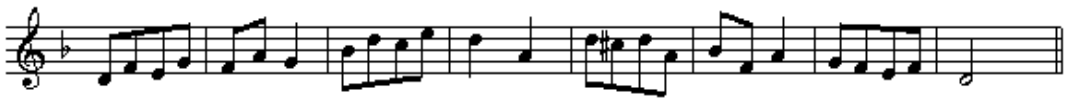
a) Cuatro tiempos.



b) Dos tiempos

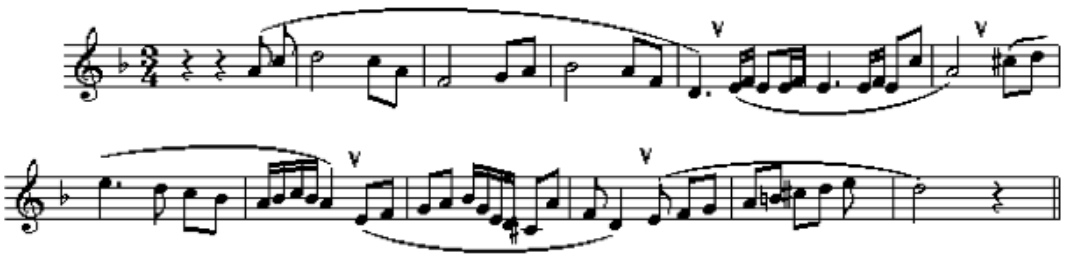


[780] *Ibídem*, pág. 258.

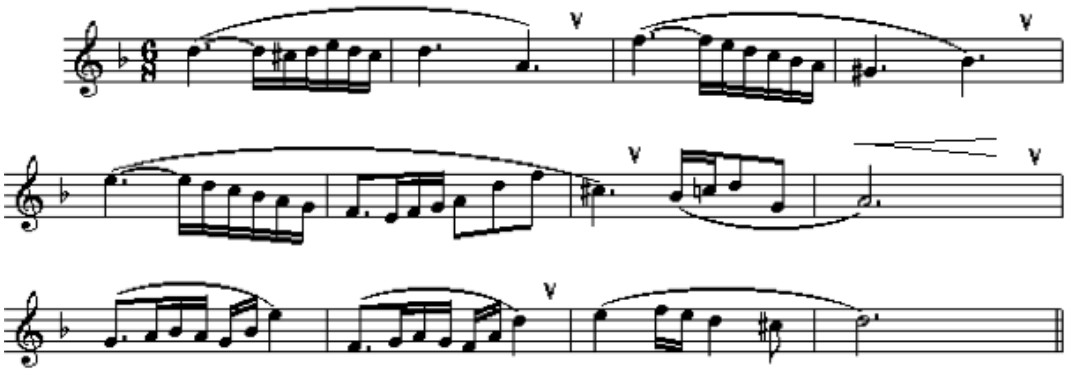


- 2ª Serie. Solfeo a una voz

1.

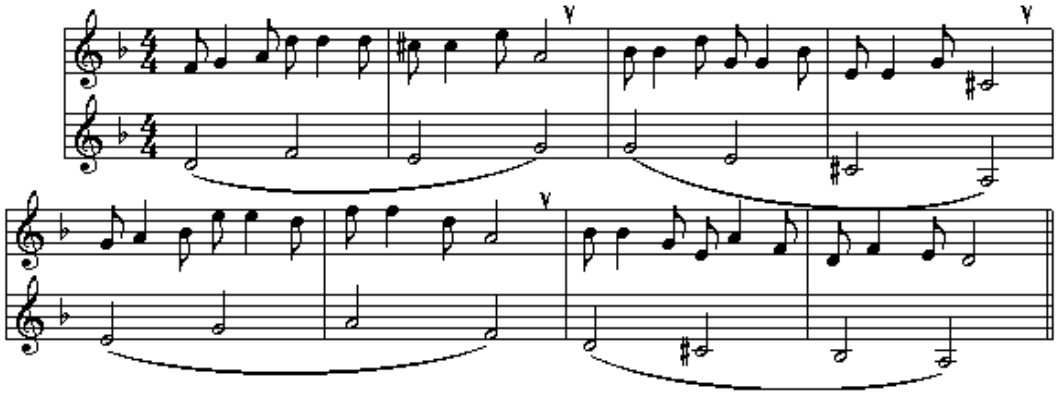


2.



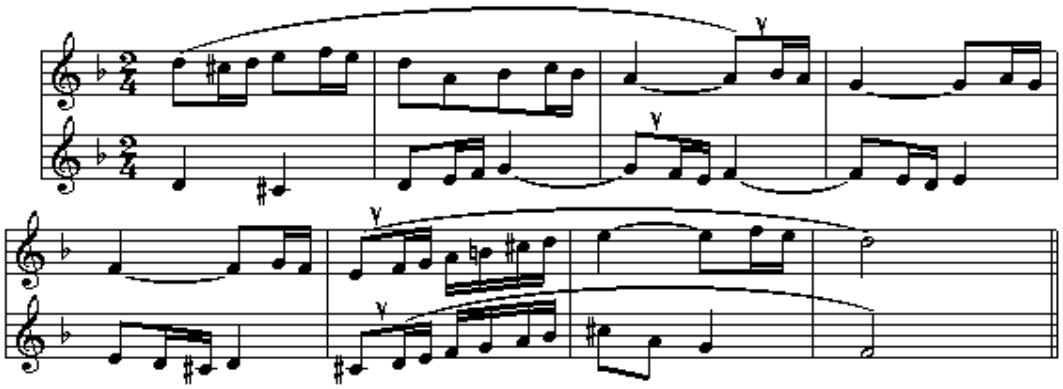
- 3ª Serie. Solfeo a dos voces

1.



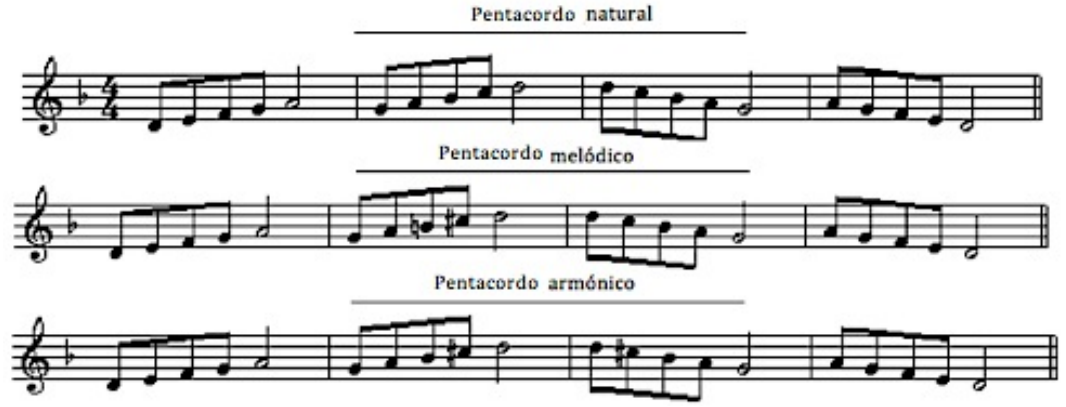
Universidad de Salamanca

2.

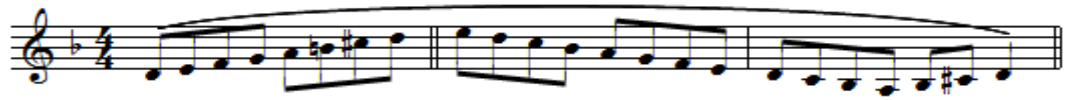


- 5ª Serie complementaria

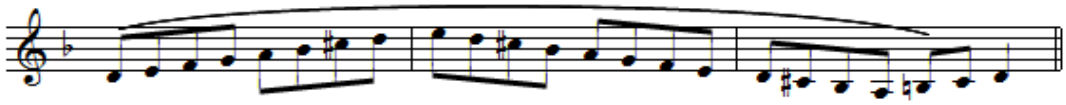
Al igual que en el resto de tonalidades menores, Borguñó incluye la escala melódica, armónica y natural de la tonalidad. Los alumnos, al observar en la pizarra tanto los pentacordos como las escalas, al mismo tiempo que las interpretan adquieren el conocimiento teórico de estas escalas.



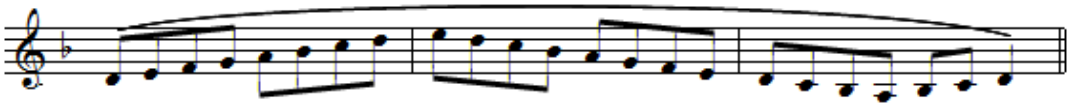
Escala menor melódica



Escala menor armónica

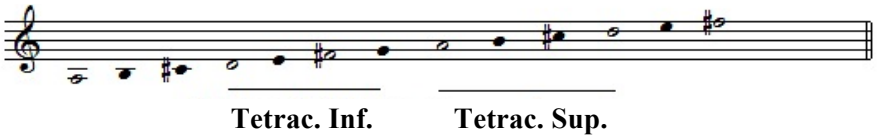


Escala menor natural



6. Sexta Progresión. Tonalidad de Re Mayor

FA#
…..
mi
…..
RE
do#
…..
si
…..
LA
…..
sol
…..
FA#
…..
mi
…..
RE
do#
…..
si
LA



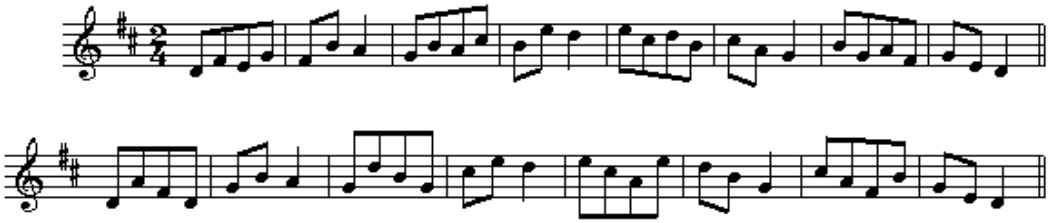
FA#
mi#.....fa
mi
re#.....mi ♭
RE
do#
si#.....do
si
la#.....si ♭
LA
sol#.....la ♭
sol
FA#
mi#.....fa
mi
re#.....mi ♭
RE
do#
si#.....do
si
la#.....si ♭
LA

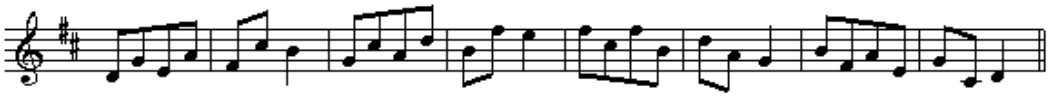
La sexta progresión establece una fractura en cuanto a grado de dificultad con respecto a las anteriores. A partir de esta progresión aumenta de forma creciente el número de alteraciones en la armadura. No obstante, dado que nos encontramos en el Periodo de Perfeccionamiento, los ejemplos que Borguñó plantea no debían suponer un especial esfuerzo para aquellos alumnos que han seguido el Método desde su inicio. La cuestión que surge es la de tratar de ajustar estos contenidos a la educación musical escolar. No debemos olvidar que los destinatarios son niños en edad escolar y, aunque el Periodo de Perfeccionamiento estaba dedicado a los alumnos de educación secundaria, su comprensión podía resultar compleja.

El ámbito vocal utilizado se extiende desde el la2 al fa#4. Con relación a la quinta progresión se incluye únicamente esta última nota.

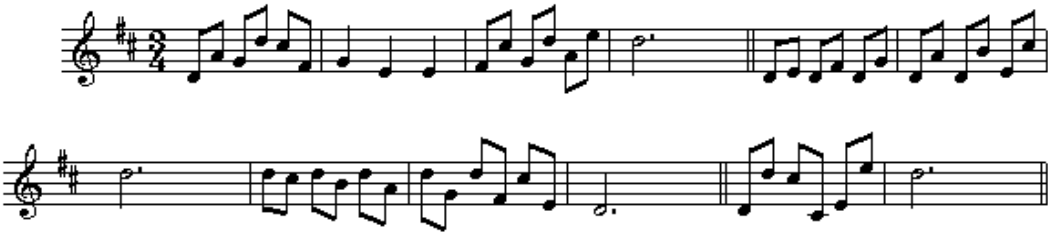
- 1ª Serie. Ejercicios de entonación

a) Dos tiempos



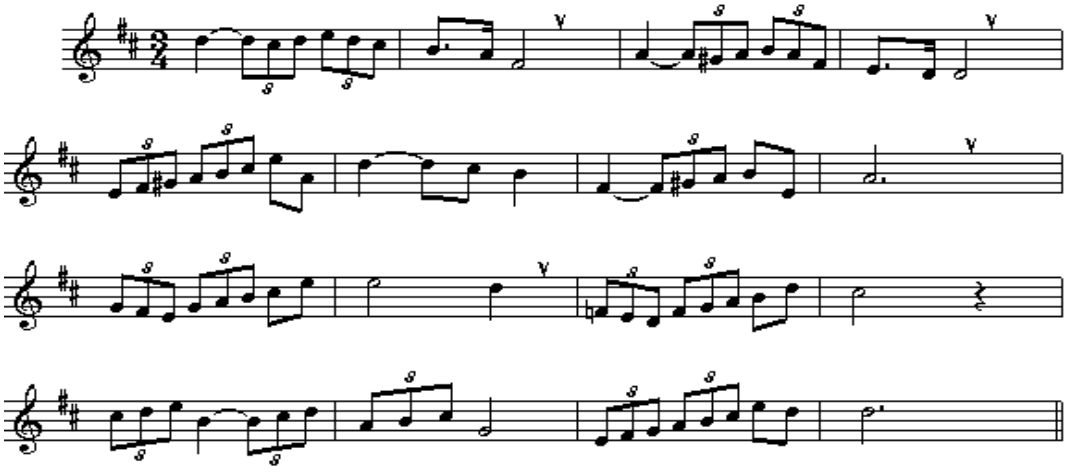


b) Tres tiempos

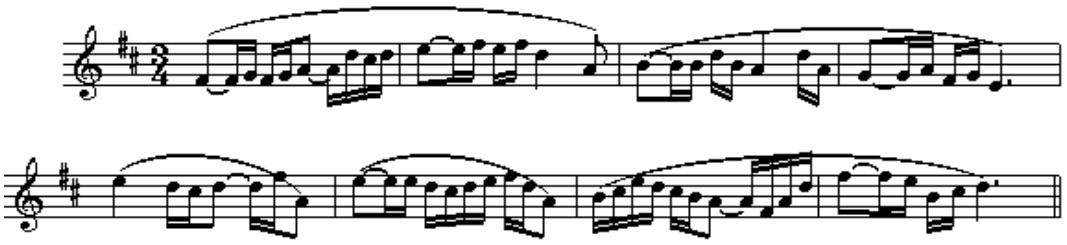


- 2ª Serie. Solfeo a una voz

1.

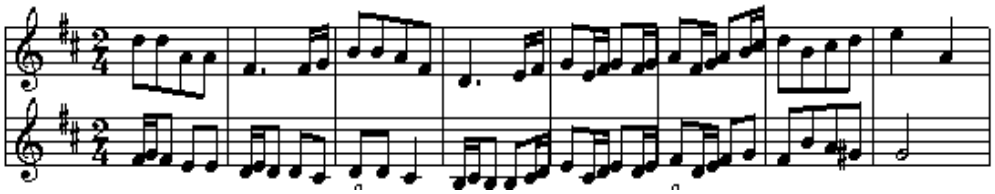


2.

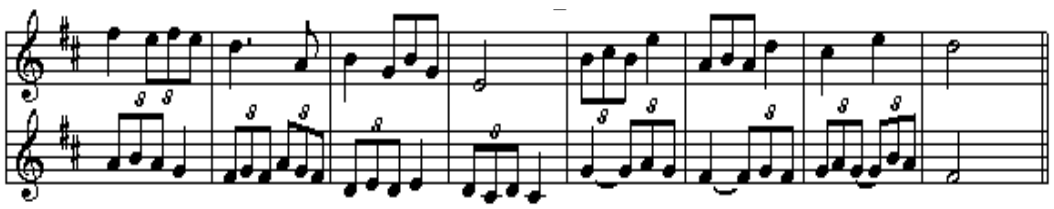


- 3ª Serie. Solfeo a dos voces

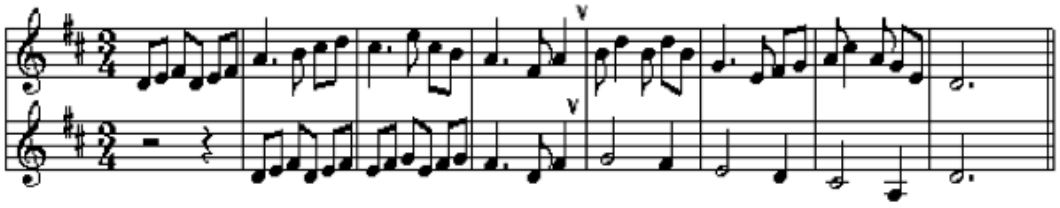
1.



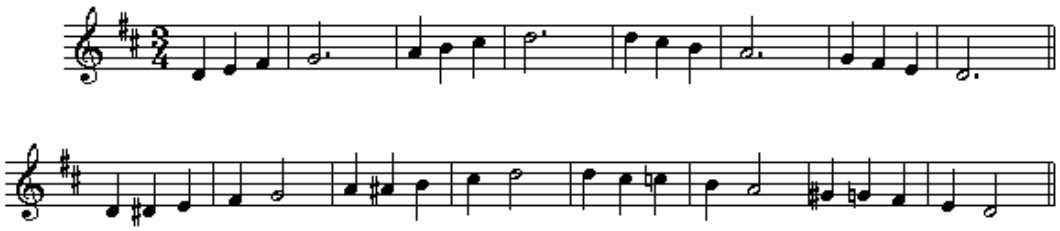
Universidad de Salamanca



2.



- Sexta serie complementaria

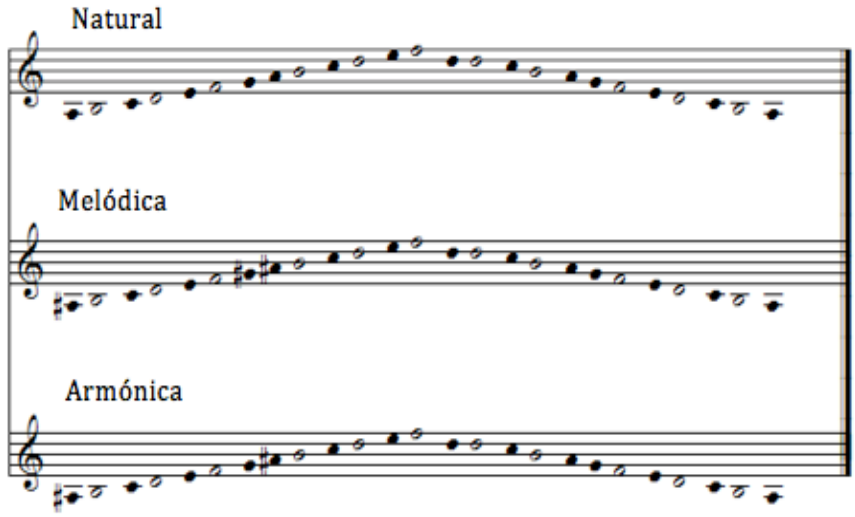


Universidad de Salamanca

7. Séptima Progresión. Tonalidad en si menor

La séptima progresión analiza la tonalidad de si menor con un ámbito en los ejercicios desde el la2 hasta el fa#4.

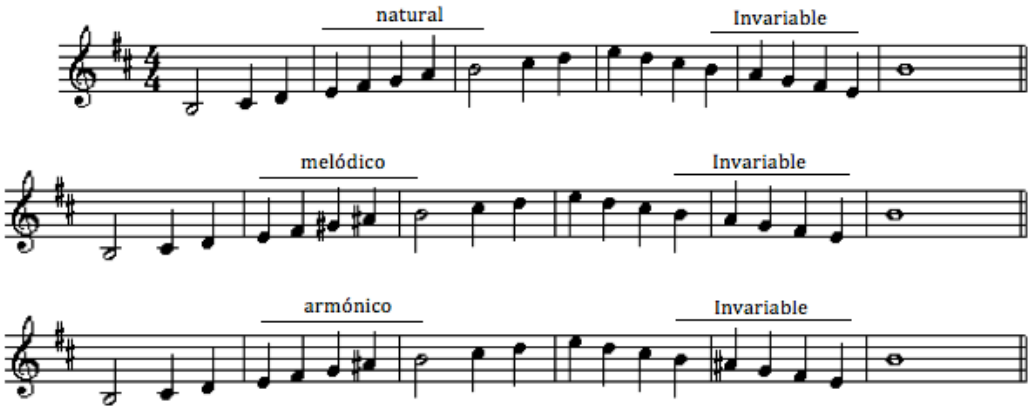
FA#
…..
mi
…..
RE
do#
…..
SI
…..
la#
la
…..
sol
…..
FA#
…..
mi
…..
RE
do#
…..
SI
…..la
#
la



FA#
mi#…..fa
mi
re#…..mi
♭
RE
do#
si#…..do
SI
la#…..si
♭
la
sol#…..la
♭
sol
FA#
mi#…..fa
mi
re#…..mi
♭
RE
do#
si#…..do
SI
la#…..si
♭
la

Los ejercicios de entonación y la serie complementarias constituyen los últimos ejemplos aportados por Borguñó al Método. A partir de esta progresión los ejemplos se reducen a ejercicios de solfeo a una y dos voces.

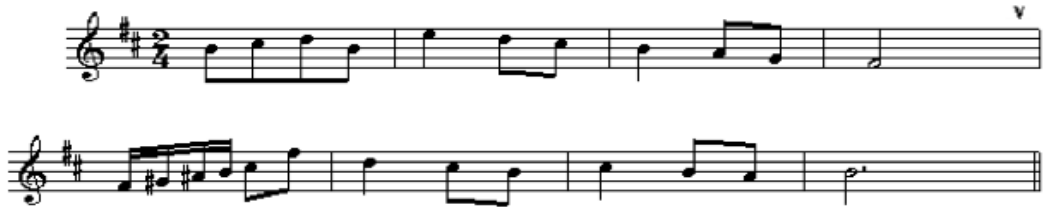
- 1ª Serie. Ejercicios de entonación



- 2ª Serie. Solfeo a una voz

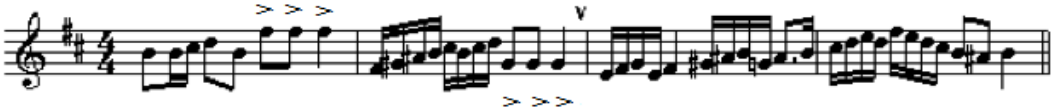
1.

Tranquilo

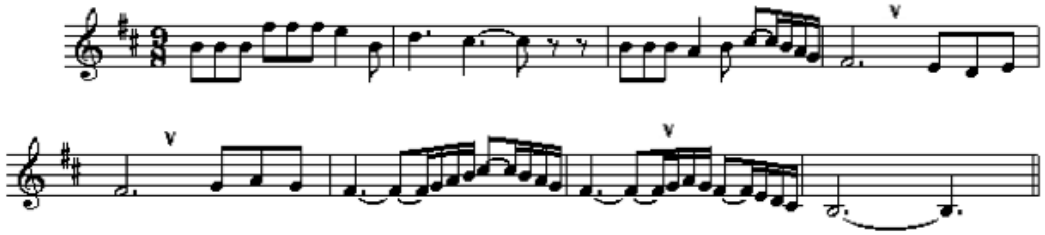


2.

Andantino

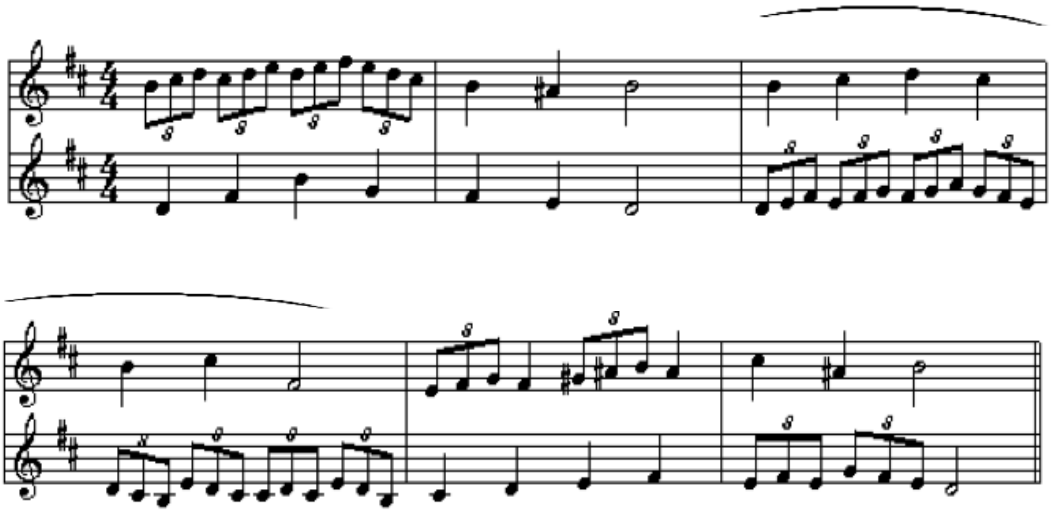


3.



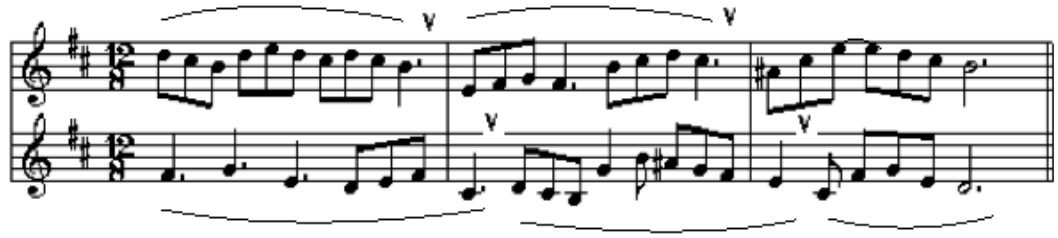
- 3ª Serie. Solfeo a dos voces

1.



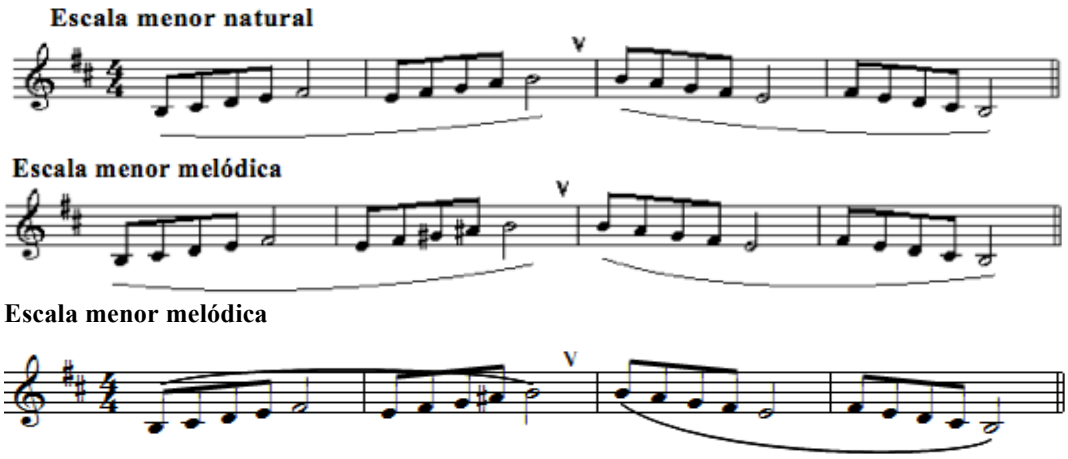
Universidad de Salamanca

2.



- Séptima serie complementaria

En esta serie constituye la última de las que Borguñó introduce como complementarias. Queremos subrayar que en el borrador que nos proporcionó Montserrat, la hija de Manuel Borguñó, no aparecía la página 271 por lo que únicamente incluimos las escalas natural, melódica y armónica correspondientes a la tonalidad de si menor. Suponemos que el maestro catalán escribió varios ejemplos para profundizar su estudio pero, lamentablemente, la página correspondiente pudo haberse extraviado.

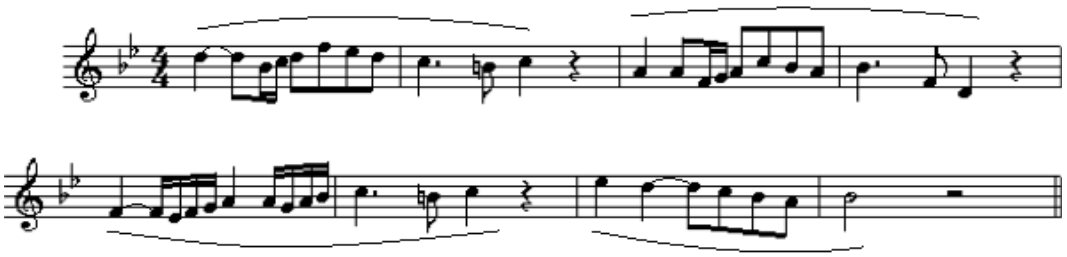


8. Octava Progresión. Tonalidad en Si ♭ Mayor

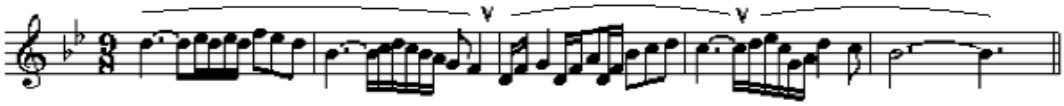
Desde esta progresión Borguñó deja de incluir las escalas correspondientes a la tonalidad estudiada. Únicamente invita a que en el encerado se escriba la escala en el pentagrama y las representaciones visuales gráficas correspondientes. Igualmente, disminuye de forma considerable el número de ejemplos y desaparecen las series complementarias. Estas progresiones se convierten en meras lecciones de solfeo separadas por las diferentes tonalidades. La tesitura de todas ellas no sobrepasa el fa#4 y rítmicamente no destacan por una especial complejidad ni figuras desconocidas para el niño.

- 1ª Serie. Solfeo a una voz

1.

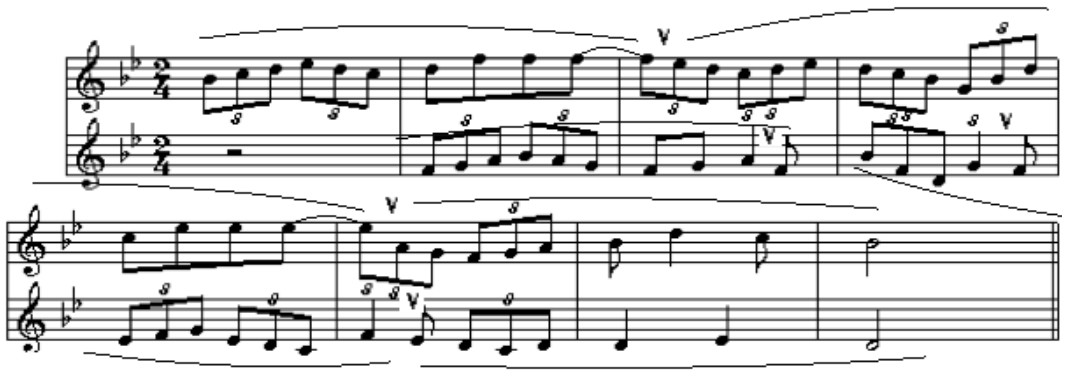


2.



- 2ª Serie. Solfeo a dos voces

1.

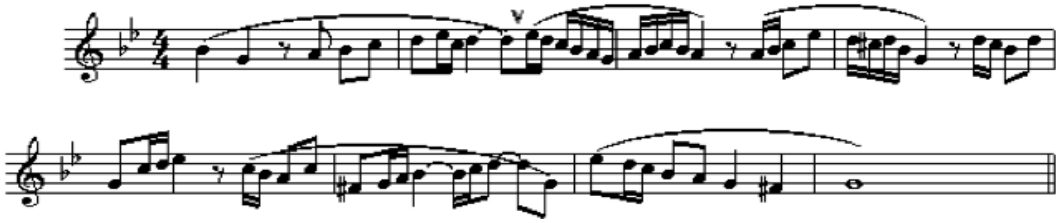


9. Novena Progresión. Tonalidad en sol menor

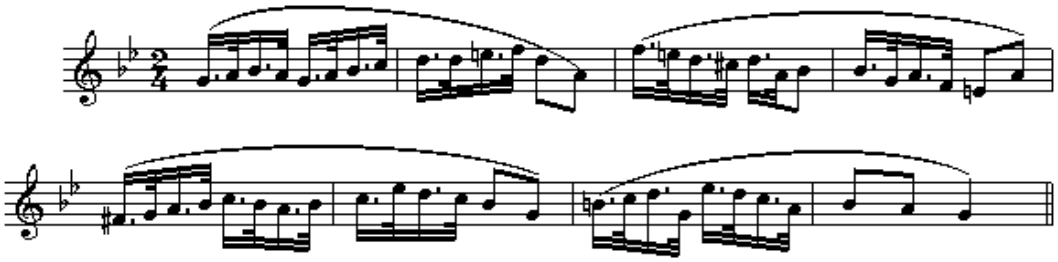
La inclusión de la fusa en el último ejercicio de solfeo a una voz y la apoyatura en uno de solfeo a dos voces incrementan la dificultad con respecto a progresiones anteriores. Hasta este momento, Borguñó no ha introducido la fusa en ningún ejercicio ni ha dedicado ejemplos específicos para su estudio. Es significativo el hecho de que aprezca para completar medio tiempo junto con la semicorchea con puntillo y no en grupos de dos, cuatro, ocho o dieciséis figuras. Finalmente, nos gustaría señalar la gran diferencia de complejidad existente entre los ejemplos de solfeo a una voz y solfeo a dos voces

- 1ª Serie. Solfeo a una voz

1.

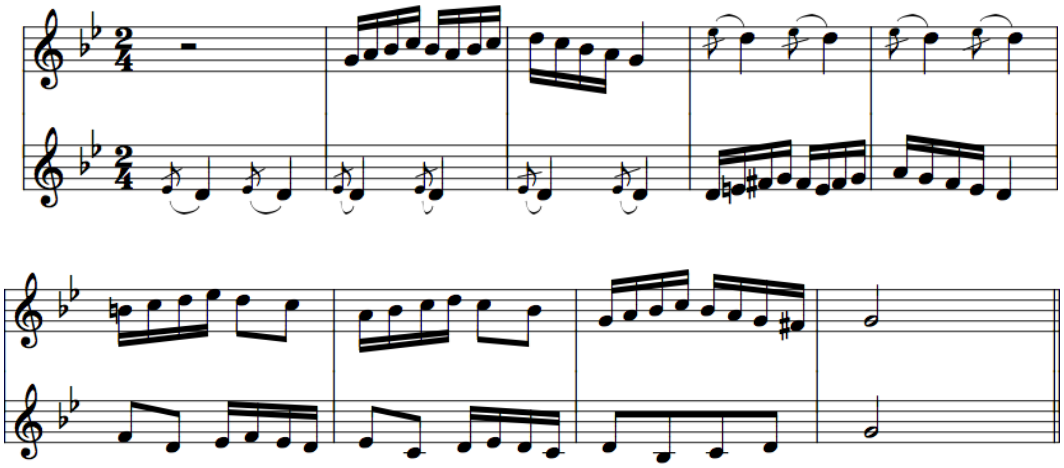


2.

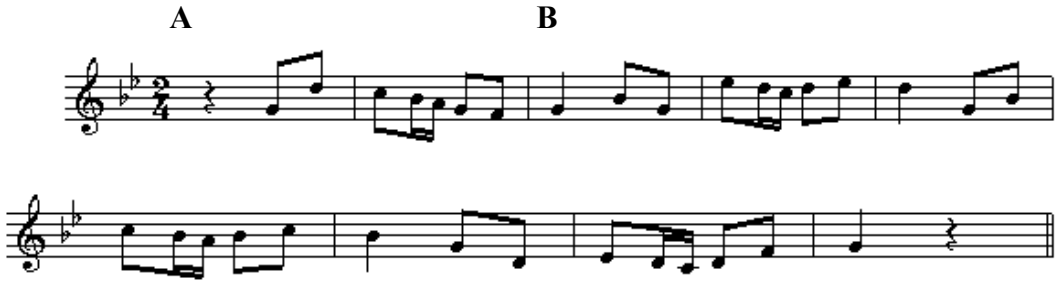


- 2ª Serie. Solfeo a dos voces

1.



2. Canon



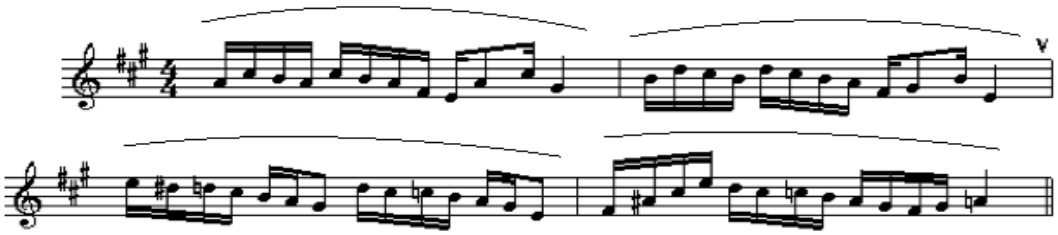
10. Décima Progresión. Tonalidad en La Mayor

En casi la totalidad de las progresiones, el primer ejercicio de solfeo a una voz posee un carácter introductorio de la tonalidad que se estudia siendo su dificultad menor con respecto al resto de ejercicios propuestos. Como podemos observar la diferencia entre los dos ejemplos que presentamos en este apartado es notable.

El ejerecicio de solfeo a dos voces está compuesto en un compás de 3/8 y sigue el modelo de nota contra nota salvo en dos ocasiones que incluye un tresillo de semicorcheas y corchea en la voz inferior mientras que en la superior aparece una negra.

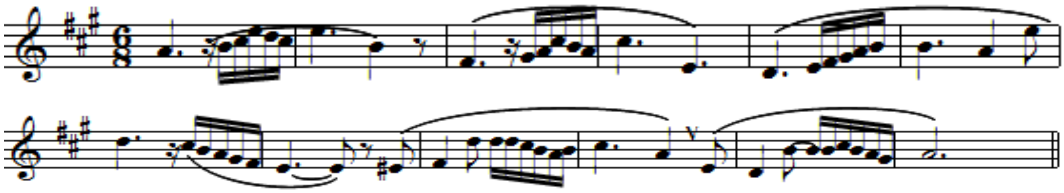
- 1ª Serie. Solfeo a una voz

1.



2.

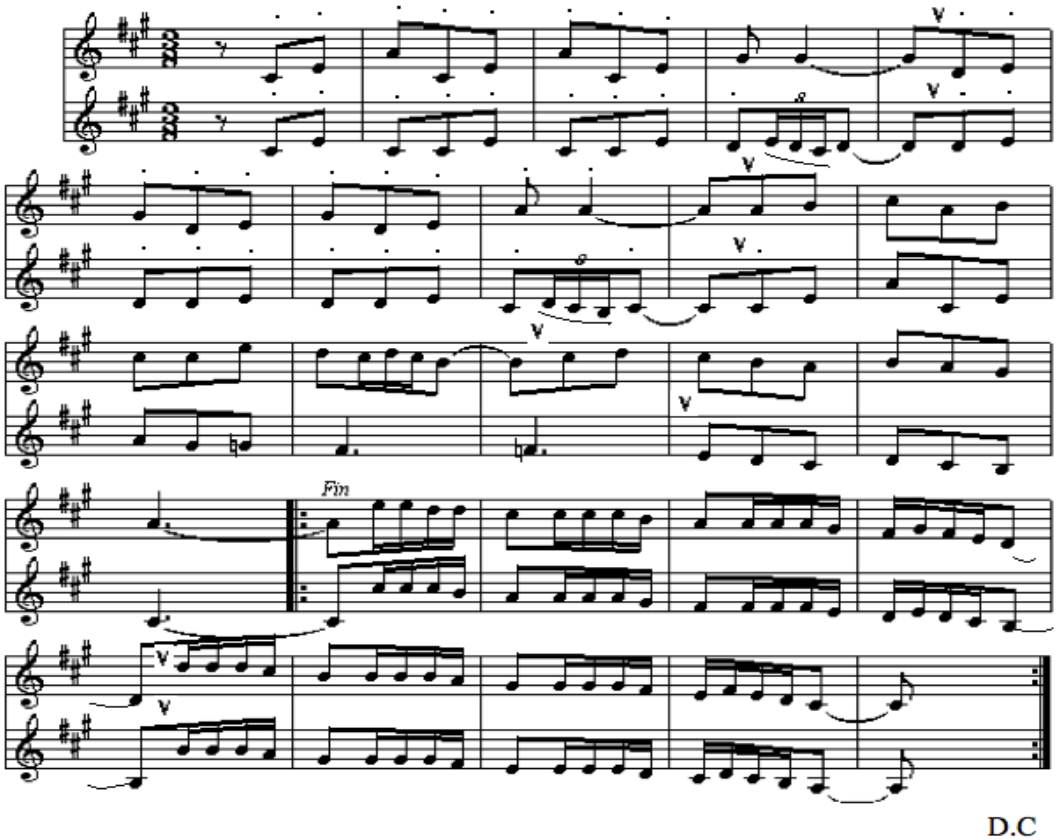
(6 movimientos) Moderato



- 2ª Serie. Solfeo a dos voces

1.

Movido



Universidad de Salamanca

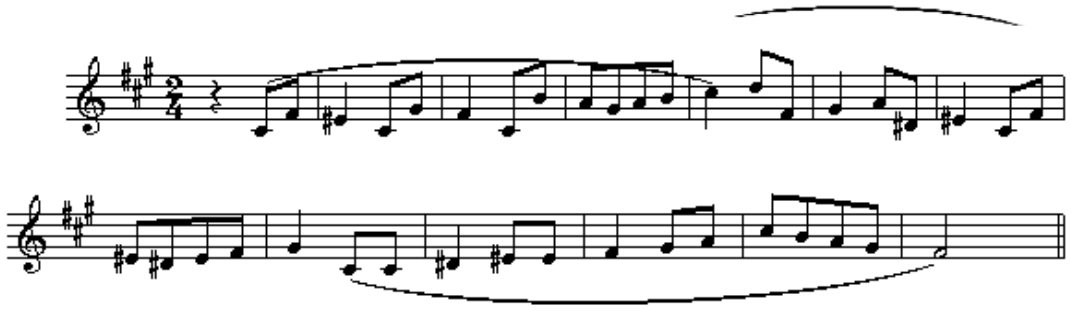
11. Undécima Progresión. Tonalidad en fa# menor

El estudio de la tonalidad de fa# menor viene determinado por seis ejemplos que no incluyen apenas cambios. Es más, podríamos decir que su interpretación podría resultar más sencilla excepto por la aparición de un ejercicio para solfeo a una voz compuesto en 5/8. Una vez llegados a este punto del Método, la comprensión del compás de amalgama está más que superada por los alumnos.

- 1ª Serie. Solfeo a una voz

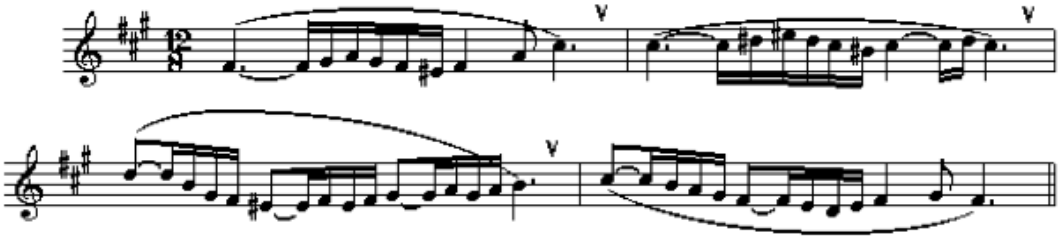
1.

Poco movido



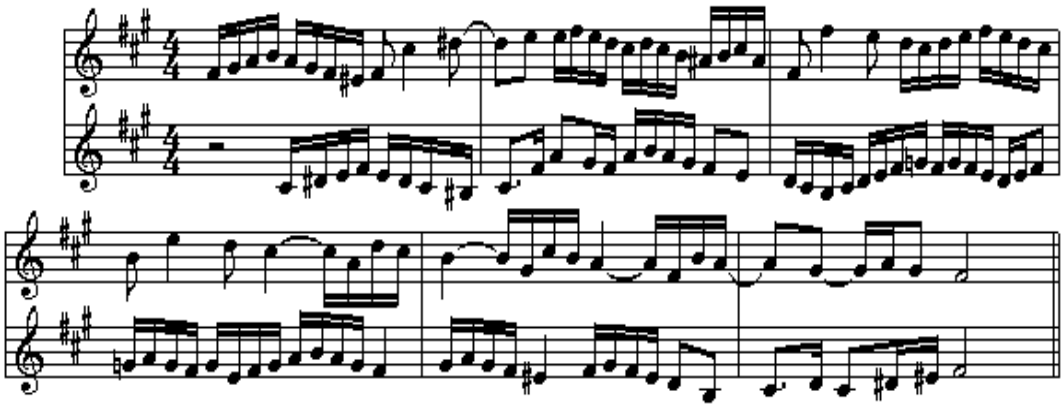
2.

Moderato



- 2ª Serie. Solfeo a dos voces

Adagio



Universidad de Salamanca

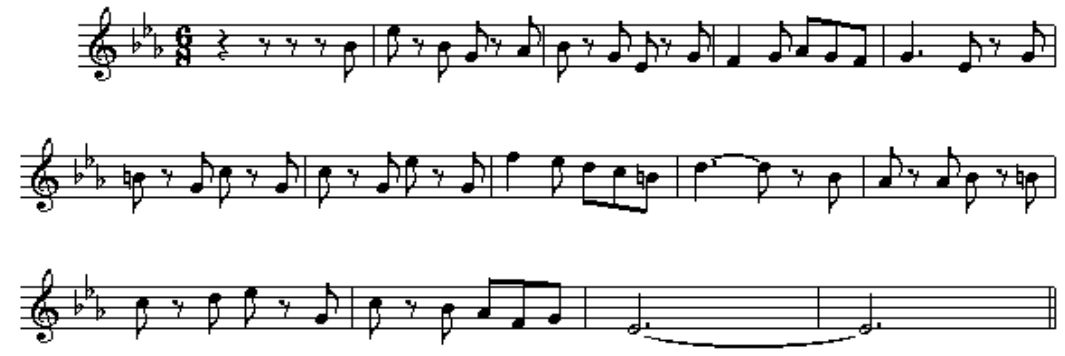
12. Duodécima Progresión. Tonalidad en Mi ♭ Mayor

Para el estudio de esta tonalidad Borguñó se sirve de seis ejemplos muy simples. A pesar de que en progresiones anteriores hemos observado la introducción de algún ejemplo con mayor grado de dificultad, suponemos que en estas últimas hay una mayor preocupación en el aprendizaje y reafirmación de la tonalidad que en la dificultad técnica de los ejercicios.

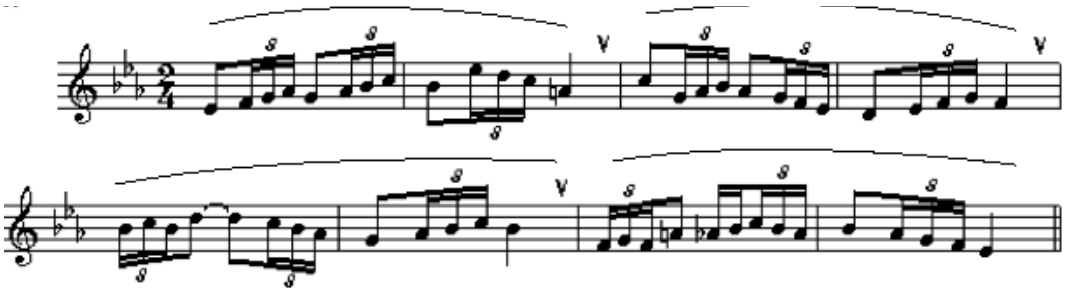
- 1ª Serie. Solfeo a una voz

1.

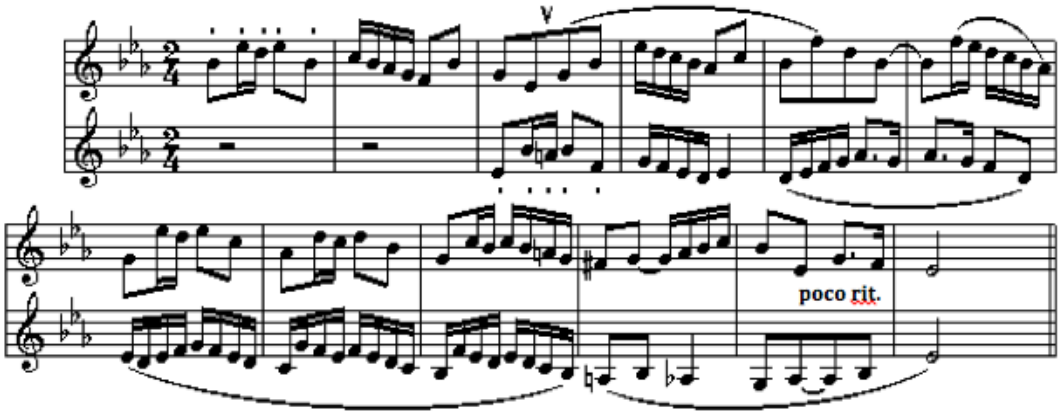
Andante (dos movimientos)



2.



- 2ª Serie. Solfeo a dos voces



Universidad de Salamanca

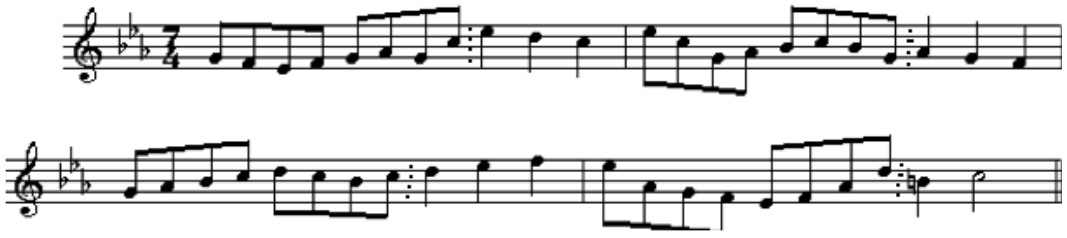
13. Décimotercera Progresión. Tonalidad en do menor

Como hecho destacable en la última de las progresiones advertimos que en todos los ejercicios de solfeo a una voz utiliza el compás de 6/8, 12/8 o 7/4. De nuevo introduce un compás de amalgama, 7/4, y un adagio en 12/8 que contiene grupos de fusas. Aunque no existe una gran dificultad de ejecución en ninguno de los ejemplos intuimos que al ser la última progresión Borguñó quiso reforzar el estudio de estos compases.

- 1ª Serie. Solfeo a una voz

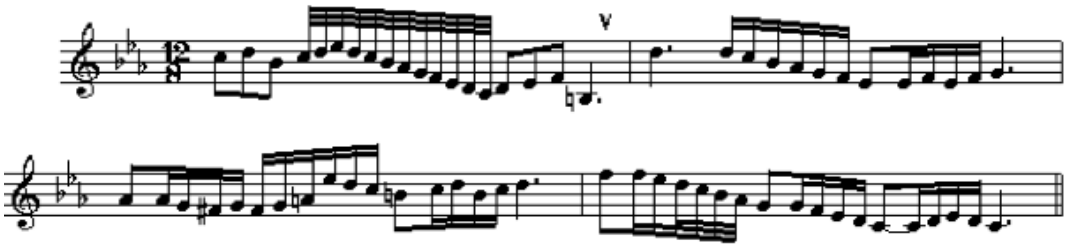
1.

Andante

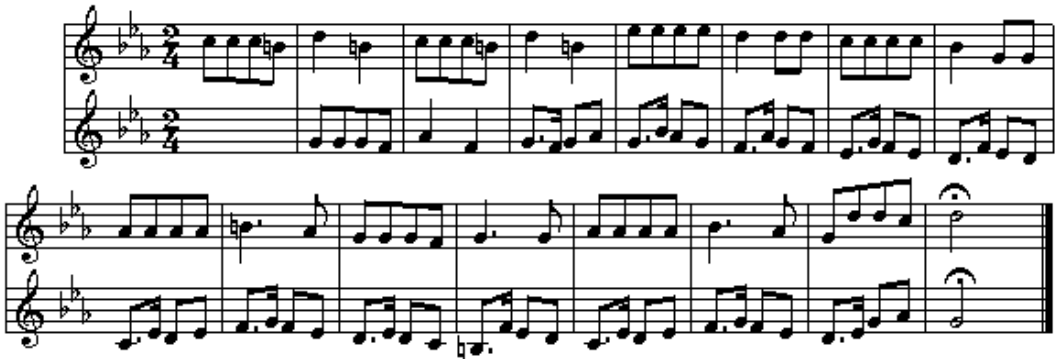


2.

Adagio (dos movimientos)



- 2ª Serie. Solfeo a dos voces



Universidad de Salamanca

Síntesis de la Segunda Parte

En esta Segunda Parte se profundiza casi de forma exclusiva en la exposición teórica y realización práctica a través de ejercicios de las seis tonalidades mostradas. A modo de resumen los contenidos estudiados en esta parte son los siguientes:

- Estudio de las tonalidades de: la menor, Sol M, mi menor, Fa Mayor, re menor, Re M, si menor, Si ♭ Mayor, sol menor, La Mayor, fa# menor y Mi ♭ Mayor.
- Estudio de las escalas melódica, armónica y natural de cada una de las tonalidades menores indicadas mediante ejercicios de entonación y solmisación, cantos a una y dos voces, y solfeo a una y dos voces.
- Introducción de los compases de 3/8, 6/4, 6/8, 9/8 y 12/8.
- Compases de amalgama 5/4, 5/8, 7/4 y ritmo de guajiras (6/8 y 3/4).
- Subdivisión de valores en el compás de 4/4 en compás de compasillo.
- Ampliación del análisis de intervalos y práctica de alteraciones accidentales.

Si de la Primera Parte podemos decir que constituye el conocimiento básico o general de una educación musical escolar, de la Segunda Parte hemos de observar su carácter más específico en búsqueda de un perfeccionamiento musical.

Hemos de recordar de nuevo las indicaciones constantes que Borguñó muestra a los profesores de música acerca de la libertad que poseen a la hora de llevar a la práctica el Método. Aun considerando que esta parte está destinada a completar una educación musical escolar y que el nivel de los ejercicios es relativamente alto para impartir en las escuelas primarias, no debemos obviar la posibilidad de llevar a cabo las primeras progresiones relativas a las tonalidades con una o dos alteraciones en la armadura.

4.2.2 *Segunda Sección: Cultura de la Interpretación Vocal*

Cultura de la Interpretación Vocal se divide en dos etapas: "Vibración y Consonancia" y "Elementos de Expresión". La primera de ellas examina los principales factores fisiológicos relacionados con la voz: respiración, emisión vocal y articulación; mientras que la segunda organiza una relación de normas y reglas expresivas. Tras el desarrollo teórico despliega en la Guía Práctica nueve progresiones subdivididas en dos etapas con numerosos ejercicios vinculados al aprendizaje de estas nociones.

Segunda Sección: Cultura de la Interpretación Vocal	
Introducción Primera Etapa. Vibración y Consonancia	Uso facultativo de la Guía Vocal, Salmodia y prosodia
Segunda Etapa. Elementos de Expresión	El fraseo, los signos del fraseo, el movimiento, el acento, el matiz
Guía Práctica	Primera Etapa: Vibración y Consonancia. Dos progresiones Segunda Etapa: Elementos de Expresión Siete Progresiones. Veintisiete reglas
Ejercicios Suplementarios	*El portamento*, *el filado*, *la messa di voce*, *sonidos picados*

Cultura de la Interpretación Vocal constituye una prolongación de la *Primera Sección* del Primer Periodo, *Preparación Metódica de la Voz*. El principal objetivo que persigue no es otro que el de procurar la correcta interpretación vocal de las obras a partir de la ejecución de los elementos expresivos.

Borguñó considera que cantar de forma adecuada implica ir más allá de la mera sucesión de sonidos asociados a una letra determinada. Por ello reflexiona acerca de la necesidad de seguir una serie de reglas que intervengan en la mejora de la interpretación y aumenten la capacidad expresiva:

> "A este respecto, nuestras ambiciones son bien modestas. Nos limitamos a efectuar el análisis y la práctica de las reglas más susceptibles de ser comprendidas por los escolares, y por consiguiente, por cuantos deseen cultivar el canto en su forma más elevada, sutil y simple. En suma, nuestro propósito es inculcar a los escolares y a los aficionados al canto el espíritu de unas reglas primordiales que, oportunamente aplicadas a casos semejantes a los que contiene esta Sección, les permita dar a cada uno de los fragmentos de que se compone una canción el sentido expresivo requerido."[781]

[781] *Ibídem*, págs. 285-286.

Una vez presentado el principal objetivo, Borguñó expone una serie de ideas teóricas relacionadas con la vibración y consonancia, a las que encuadra dentro de los factores fisiológicos, así como con los elementos de expresión, catalogados como factores estéticos:

> "Factores fisiológicos
>
> VIBRACIÓN Y CONSONANCIA. Respiración-Emisión vocal-Articulación
>
> Factores estéticos
>
> ELEMENTOS DE EXPRESIÓN. Fraseo-Matiz-Acento
>
> En el fraseo los alumnos aprenden a distribuir debidamente la energía acumulada en los pulmones; el matiz es el alma de la melodía y el acento lo es del ritmo."[782]

En una nota a pie de página establece una comparación entre los términos vibración y consonancia y los instrumentos de arco que sirve para definir de manera más determinante estos conceptos:

> "La vibración es, al que canta, lo que en los instrumentos de cuerda representa el paso del arco, o en los de viento, el soplo y la distribución del aire; y la consonancia, lo que el choque del arco, en los primeros, y la intercepción o ataque de la lengua, en los segundos."[783]

Los procedimientos que el maestro catalán recomienda son los mismos que se han utilizado en la *Primera Sección*: *Cultura Tonal y Solfeo*. En este apartado muestra una mayor preocupación por el aspecto estético que por explicar de nuevo al profesor la metodología más conveniente:

> "Y sin embargo, bajo el punto de vista de la técnica interpretativa sería suficiente tomar, desde un principio, ciertas precauciones preventivas elementales para evitar que la inmensa mayoría de las personas dotadas de voz y de temperamento aptos para el canto artístico cometieran indeliberadamente ciertos desmanes antiestéticos que, salvando las excepciones, convierten el instrumento humano en el más pobre y vulgar de los instrumentos, siendo en realidad el más rico y técnicamente más sencillo."[784]

Borguñó, dedica dos apartados a lo que denomina "escollo inicial" y que consiste en tratar de que la vibración sonora de las vocales en silabas inversas y mixtas sea la correcta:

[782] *Ibídem*, pág. 284.
[783] *Ibídem*, pág. 287.
[784] *Ibídem*

Universidad de Salamanca

> "En el aprendizaje de un instrumento de cuerda o de viento, la más importante precaución que el profesor toma para con sus alumnos es la de lograr de estos, ya desde un principio, la "continuidad" de la vibración sonora, intermitentemente interrumpida por la vuelta del arco en los instrumentos de cuerda, y por el golpeteo de la lengua en los de viento, pues dicha continuidad depende de la sutil rapidez y flexibilidad de tales movimientos.
>
> En la enseñanza del canto esta precaución es generalmente negligida. Las sílabas "cerradas" (inversas y mixtas), raramente son atendidas en lo que afecta al exacto tiempo de vibración que corresponde a las vocales que contienen, generalmente interrumpidas por una anticipada precipitación de las mismas sobre la consonante que cierra la sílaba. Este efecto tan generalizado suele endurecer extraordinariamente la línea sonora, existiendo, a este respecto, una extraña y general benevolencia que de costumbre es negada a los buenos instrumentistas y en cambio tolerada corrientemente a cantantes así mismo considerados como buenos e incluso de gran fama, probablemente porque la intensidad expresiva de las palabras disimula en los últimos tal defecto."[785]

Para solucionar dicho problema proponía la asociación de una analogía gráfica que descubriese a los alumnos que la voz vibra con las vocales. El alumno toma conciencia del lugar donde debe ser articulada la sílaba mediante una simple raya horizontal sobre la nota. Contrariamente a la importancia que Borguñó ha ofrecido a lo largo del Método a las analogías, y más concretamente a la fonomimia, en este caso ha de recurrir a una de tipo gráfico al ser consciente de la dificultad de encontrar un signo que represente altura y duración paralelamente:

> "El único procedimiento analógico de la lectura musical que permite indicar simultáneamente la altura y la duración de los sonidos es la fonomimia. Hasta el presente no ha sido hallada una analogía gráfica que represente simultáneamente los sonidos en su altura y duración. En el encerado puede más o menos diseñarse una melodía siguiendo sus ondulaciones sonoras (dictado), pero la lectura analógica gráfica simbolizada por un solo signo que represente la altura y la duración, no existe. La figura de nota es un símbolo abstracto. El pentagrama permite que las figuras de nota sean representadas a una altura relativa. Solamente la representación visual gráfica de los sonidos, con los nombres de las notas distribuidas verticalmente en una disposición tonal y semitonal, nos permite establecer una analogía absoluta de los sonidos en su relación espacial de altura. Así mismo, la duración de los sonidos solamente puede ser analógicamente simbolizada por una línea de horizontal representativa de la vibración.
>
> […] Sencillamente, asociando la vibración sonora a una analogía gráfica representativa de la duración de los sonidos que intuya a los alumnos la idea de que la voz solamente vibra abiertamente con las vocales, y que las consonantes constituyen una breve interrupción y, al mismo tiempo, un apoyo de la vibración vocal.

[785] *Ibídem*, pág. 288.

El hecho de asociar desde un principio las vocales a un línea horizontal en la cual se indica el punto exacto donde debe ser articulada la sílaba, evita al alumno la precipitación anticipada de la vocal sobre la consonante que la sigue."[786]

La Guía Rítmico Vocal Respiratoria es uno de los apartados más destacados por el maestro catalán en esta Introducción. En ella se asocian una serie de números al nombre de las notas con el fin de simplificar la lectura y ritmo de los cantos:

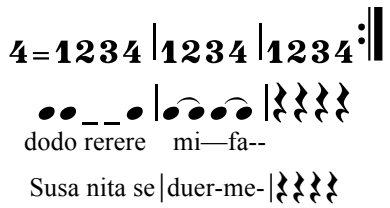
"Con el objeto de favorecer a los alumnos con un fácil y eficaz entrenamiento analógico hemos ideado la GUÍA RÍTMICO VOCAL RESPIRATORIA, que consiste en unos números simétricamente distribuidos que representan los tiempos de bajo de los cuales se colocan los nombres de las notas, y asociados a ellos, en oposición paralela equidistante, las vocales, sílabas y palabras correspondientes seguidas de unas líneas horizontales representativas de la vibración vocal."[787]

Con este sistema no pretendió la creación de un nuevo medio de lectura musical, sino que buscaba allanar la compresión de los diferentes conceptos musicales mediante distintas analogías:

"Nada más lejos de nosotros que la pretensión de establecer un nuevo sistema simplificado de lectura musical pues consideramos el tradicional poco menos que insustituible, ya que con el se logró concentrar en un solo signo los dos movimientos fundamentales de la música: duración y altura. Esta cualidad es justamente la que convierte en difícil el estudio de la Música. La GUÍA VOCAL es, simplemente, un procedimiento provisional considerable a la hora de interpretar distintos cantos."[788]

Los signos empleados son los mismos adoptados en la *Segunda Sección: Iniciación al Ritmo* del Periodo de Iniciación. La única diferencia es la incorporación de la letra de la canción en un cuarto apartado:

"A los signos representativos de los valores se asocia el nombre de las notas, y debajo de éstos, las vocales, las sílabas o las palabras.



Los cuatro renglones paralelamente dispuestos de la anterior fórmula gráfica representan: 1) la división métrica; 2) la distribución rítmica; 3) la asociación de las notas a la fórmula rítmica y, 4) la asociación del texto a la melodía."[789]

[786] *Ibídem*, pág. 288.
[787] *Ibídem*, pág. 289.
[788] *Ibídem*
[789] *Ibídem*, págs. 291-92.

4.2.2.1 Primera Etapa. Vibración y Consonancia

Esta primera etapa, eminentemente teórica, aborda los elementos de la vibración vocal. En las apenas dos páginas de esta etapa, justifica la Guía Vocal, la interpretación de los diferentes tipos de sílabas así como la salmodia y prosodia.

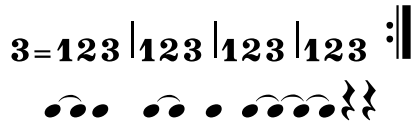
En primer lugar, defiende la Guía Vocal como el instrumento básico para salvar los obstáculos y dotar a la melodía de la mayor perfección posible. Sin llegar a ser un sustituto del solfeo tradicional, los alumnos pueden aprender las reglas elementales de interpretación:

> "La Guía vocal gráfica infunde a los alumnos una idea analógica exacta de los elementos que principalmente obstaculizan la interpretación vocal artística. En realidad, con su grafía, pueden ser transcritos en el encerado todos los cantos que contiene esta sección y, suponiendo a los alumnos familiarizados con los sonidos, no haría falta recurrir al solfeo corriente -fuente inagotable de rutina, pero necesario- para que los alumnos se pusieran prácticamente al corriente de las leyes más elementales de la interpretación vocal artística."[790]

La siguiente explicación viene referida a los términos de sílabas directas, inversas y mixtas, simples y dobles y su ejecución. Mientras que las sílabas directas no ofrecen apenas obstáculos, las inversas, mixtas y dobles requieren de un mayor estudio. El problema estriba en la escasa atención que se presta a las vocales seguidas de consonante. Borguñó sugiere prolongarlas mediante una pequeña línea y al inicio del estudio de la canción salmodiar o hacer más largas las vocales:

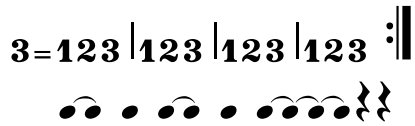
> "Las sílabas directas no ofrecen dificultad alguna, al contrario, favorecen la vibración vocal.
>
> En cambio, las sílabas inversas y mixtas ofrecen el escollo natural que supone la costumbre de precipitarse cantando, sobre las consonantes sin detenerse en la vocal, de cuyo defecto provienen las mayores dificultades de la vibración, tanto más acentuadas cuanto más consonantes contiene un idioma.
>
> En la escritura musical las vocales que corresponden a las sílabas inversas y mixtas pueden ser gráficamente representadas separándolas y uniéndolas, al mismo tiempo, con una línea representativa de la vibración vocal, con la cual se obtiene una analogía exacta del tiempo que se ha de invertir en ella. También pueden ser gráficamente prolongadas las vocales que formando parte de un diptongo preceden a una consonante. Es decir, sería muy pedagógica que para acostumbrar a los alumnos a efectuar las vocales largas y las consonantes breves, por lo menos al principio, se le hiciera salmodiar o cantar el texto presentándolo en la forma transcrita a continuación.

[790] *Ibídem*, pág. 293.



Una vez que el niño ha interiorizado la letra de la canción y la forma correcta de interpretarla expone el texto tal y como ha de cantarse. La raya de prolongación se sitúa detrás de cada sílaba inversa o mixta:

> "Sin embargo, como los alumnos han de adaptarse a la lectura del texto tal como es costumbre universal aplicarlo al canto, hemos optado por transcribir a la pizarra la lectura asociada al canto en la forma corriente, e indicamos las vocales de las últimas sílabas inversas y mixtas que deben prolongarse con un signo que consiste en un rayita horizontal colocada sobre las referidas vocales. Lo mismo hacemos con las vocales largas de los diptongos. Exceptuamos las sílabas inversas y mixtas finales de inciso o frase cuya vocal prolongamos con una línea representativa de la vibración vinculada a la consonante.



Finaliza esta primera etapa resaltando la importancia de la salmodia, sobre cada una de las notas del ámbito vocal, al inicio del aprendizaje de la obra. Para ello recomienda leer el texto asociado a su ritmo y teniendo el profesor la precaución de marcar los acentos prosódicos:

> "Es muy importante que desde un principio los alumnos salmodien el texto de los ejercicios o cantos sobre cada una de las notas del ámbito vocal que corresponde a cada serie. Es preferible, naturalmente, que la salmodia la efectúen los alumnos leyendo en la pizarra el texto asociado a la fórmula métrica o rítmica correspondiente, o sea, a los signos representativos de los valores que el profesor va indicando con la varita con objeto de facilitar a los alumnos la interpretación de los acentos prosódicos."[793]

[791] *Ibídem*, págs. 293-294.
[792] *Ibídem*, pág. 294.
[793] *Ibídem*

4.2.2.2 Segunda Etapa. Elementos de Expresión

En esta segunda etapa Borguñó desarrolla todo el conjunto de elementos que intervienen en la expresión musical. El fraseo, el movimiento, el acento y el matiz son comentados de forma amplia. Tras las definiciones de estos conceptos revela veintisiete reglas principales de interpretación vocal artística. Estas normas comprenden ocho de acentuación, nueve de fraseo y diez de matiz.

Borguñó concreta el fraseo como la proporción adecuada de los elementos de una obra. Mediante un buen fraseo el intérprete transmite los elementos expresivos que intervienen en ella:

> "En la música, el arte de frasear consiste en una distribución expresiva y equilibrada de los elementos que una melodía o composición contiene: frase, miembro de frase, inciso, etc.
>
> […] En suma, el fraseo es un arte en el cual el intérprete pone principalmente a contribución los recursos de expresión instintiva que todos los individuos poseen ocultos en las profundidades de su ser y que una práctica racional constante es susceptible de despertar, desarrollar y perfeccionar.
>
> La base de un buen fraseo en el canto se halla en una justa distribución del aire acumulado en los pulmones y en una buena emisión vocal."[794]

Para poder entender mejor los símbolos utilizados en el fraseo establece una comparación con los signos de escritura. Con el objetivo de simplificar su adquisición, Borguñó únicamente se sirve de dos caracteres: un ángulo agudo (V) y una pequeña rayita vertical (**I**). El ángulo constituye una pausa mientras que con la raya se ha de mantener el aliento durante unos segundos. Para aclarar la cuestión establece un paralelismo con la como y el punto y seguido del lenguaje escrito:

> "Lo mismo en la escritura musical corriente que en la grafía convencional, en el Método, como signo general de respiración, usamos el ángulo agudo **(**V**)** que indistintamente puede compararse a la coma y al punto y coma del lenguaje escrito. La suspensión de aliento se indica con una rayita vertical igual o parecida a la línea mínima del canto gregoriano (**I**). El punto seguido y el punto final hallan su expresión natural en la pausa y en la doble barra."[795]

Los signos de expresión son desarrollados bajo el epígrafe de "El movimiento". Borguñó limita su explicación a las diferentes graduaciones de velocidad. Para recibir mayor información remite al lector a una buena teoría de la Música para conocer y ampliar el conocimiento y las definiciones de sus términos. Remarca la importancia de ajustar de forma precisa el ritmo salvo que aparezcan indicaciones especificas en un pasaje de tipo *ritenuto*, *acelerando*, *ad libitum*, etc. En el caso del *rubato* sugiere no alterar de forma exagerada el ritmo inicial:

[794] *Ibídem*, pág. 295.
[795] *Ibídem*, págs. 295-96.

> "Cualesquiera que se interesen por el contenido de este Método podrán adquirir información sobre la nomenclatura de los diversos movimientos de los sonidos en una buena teoría de la Música. Nosotros, únicamente nos referimos a sus gradaciones de velocidad y lentitud en relación con los elementos fundamentales del mismo: el ritmo y la expresión.
>
> […] Bajo el punto de vista práctico lo importante del "movimiento" es sostenerlo, sin alterarlo, mediante una exacta "cuadratura" a no ser que ciertas indicaciones como "ritardando", "accelerando", "ad libitum", calderón o corona, etc… exijan modificación transitoria del mismo."[796]

Borguñó pone especial énfasis en que el alumno tome conciencia de la importancia del acento. Diferencia entre el acento rítmico y el expresivo. El primero coincide en tiempo fuerte y sobre una sílaba acentuada. El segundo establece modificaciones sobre las notas a través de signos:

> "En el canto, el acento rítmico se halla subordinado a las leyes de la prosodia; ha de coincidir siempre con la sílaba acentuada y esta con el tiempo o parte de tiempo fuerte. Del acento depende la gracia y sentimiento de toda interpretación, la cual sin el resultaría monótona e inexpresiva.
>
> Para el acento rítmico no existe otra forma indicativa que la natural determinada por la coincidencia de los acentos prosódicos y rítmicos y, respecto al acento expresivo, existen numerosos signos que indican las diversas interpretaciones e inflexiones que hay que dar a un grupo de notas o a una sola, como por ejemplo: el picado (.)…, el signo (>) significa que debe ser atacada con más o menos fuerza e inmediatamente debilitada, los puntos cubiertos con un ligado (⁀) indican que las notas deben cantarse suavemente separadas…"[797]

El matiz es el último de los elementos expresivos desarrollados. Borguñó compara el matiz con la técnica del "claro-oscuro" en pintura y realiza una advertencia ante uno de los errores más comunes en los niños. La mayoría suele identificar "piano" con un tiempo lento y "forte" con uno rápido. Consciente de ello, Borguño indica no mezclar el término movimiento con intensidad:

> "Si el fraseo se basa en una equilibrada distribución del aire acumulado en los pulmones, que es condición indispensable para dar a cada grupo y diseño melódico o rítmico el sentido expresivo de la idea que representan, el matiz es determinado por el contraste de los elementos expresivos que contiene un frase, un fragmento melódico o armónico, etc., y es a la música lo que el claro-oscuro a la pintura.
>
> [...] En su acepción general el matiz es el grado de intensidad que se imprime a un sonido o fragmento melódico o armónico y por lo regular se indica con las abreviaturas siguientes: p., "piano"; pp., "pianissimo"; f., "forte"...
>
> Es conveniente no confundir el movimiento con la intensidad, o sea, el "acelerando", con el "crescendo" y el "rallentando" con el "diminuendo" etc., pues el

[796] *Ibídem*, pág. 295.
[797] *Ibídem*, pág. 296.

matiz, mientras no haya una doble indicación que determine lo contrario, debe quedar independiente del tiempo."[798]

Borguñó, antes de dar paso a la Guía Práctica define a modo de teoría musical cada una de las veintisiete reglas de interpretación vocal clasificadas en acentuación, fraseo y matiz. Dado que posteriormente aparecen junto a sus ejemplos prácticos, optamos por desarrollarlas en su progresión correspondiente.

4.2.2.3 Guía Práctica

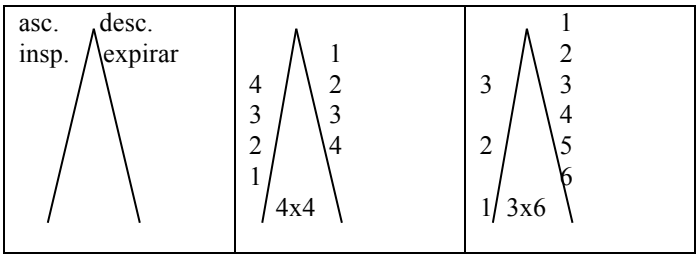
Por primera vez en el Método Borguñó despliega los ejemplos de las dos etapas de forma conjunta. La Guía Práctica consta de nueve progresiones donde desarrolla las reglas de fraseo, acentuación y matiz. Las dos primeras están dedicadas a la vibración y consonancia, mientras que las siete últimas examina los elementos de expresión.

a) Primera Etapa: Vibración y consonancia

1. Primera Progresión. Vibración y consonancia, emisión vocal y anticipación

La importancia de la respiración en la ejecución de los cantos lleva a Borguñó a tratar de procurar, mediante diversos ejercicios, el control de la inspiración y espiración.

El maestro catalán sugiere un ejercicio en el que, a través de distintos tiempos en cada una de las fases de la respiración, el niño controle la toma y expulsión del aire. Este ejercicio y sus diferentes ejemplos se pueden representar gráficamente con la ayuda de un triángulo sin base. Cada uno de los lados representa el movimiento ascendente y descendente del brazo del profesor. A cada lado se sucede una numeración que indica el número de tiempos que se han de emplear para inspirar y espirar.



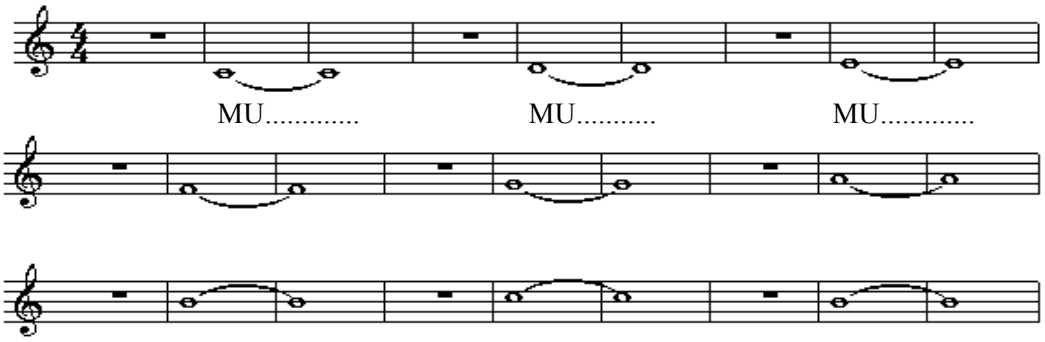
Para facilitar la práctica de los ejercicios Borguñó cree conveniente establecer la sucesión de tres fases distintas: el profesor, con las indicaciones que efectúa al mover el brazo, apunta a los niños el momento de inspiración. La espiración se debe llevar a cabo primero cantando la nota do y seguidamente el resto de las notas de la escala. Una vez adquirida la dinámica, si el profesor lo considera oportuno, se repite el ejercicio con sílaba

[798] *Ibídem*, págs. 296-97.

MU procurando que los sonidos sean generados con la misma intensidad y de acuerdo a los parámetros indicados:

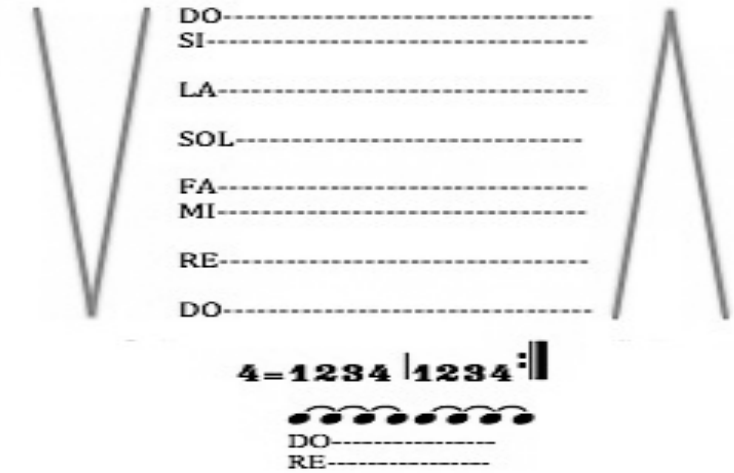
> "1ª fase: El profesor, imprimiendo un movimiento ascendente al brazo que le queda libre, cuenta los cuatro movimientos correspondientes al acto de la inspiración, durante los cuales los alumnos acumulan aire en los pulmones.
>
> 2ª fase: En el momento correspondiente los alumnos emiten la nota do, indicada asimismo por el profesor con la varita en su trayectoria a través de la representación gráfica de la vibración marcando los tiempos y contándolos.
>
> 3ª fase: Sin detenerse, tras los cuatro movimientos de inspiración los alumnos ejecutan el mismo ejercicio con las demás notas de la Escala.
>
> Es facultativo del profesor repetir los ejercicios asociando a los mismos la sílaba MU."[799]

- Ejercicios de vibración vocal medida



Etc.

Gráfico abreviado de la fórmula



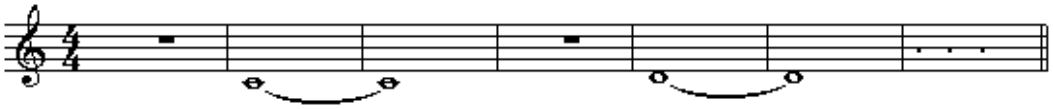
[799] *Ibídem*, pág. 303.

Tras estos consejos metodológicos comienzan las definiciones y explicaciones de las veintisiete reglas de interpretación vocal. Conscientes de que Borguñó incluyó numerosos ejercicios en cada una de las reglas consideramos que la exposición y lectura de todos ellos resultaría fatigoso para el lector. Por esta razón, en cada exposición teórica se adjunta sólo un ejemplo desarrollado junto con su gráfico abreviado.

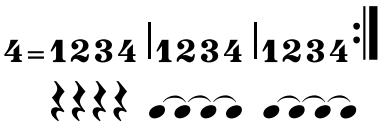
- 1ª regla de fraseo

Uno de los aspectos que debemos subrayar es la dificultad progresiva de las diferentes reglas. En este sentido, Borguñó parte prácticamente desde el nivel de ejecución más simple. La primera de las reglas de fraseo constituye la más sencilla y lógica. Antes de iniciar un pasaje se debe hacer una inspiración acorde a su duración. Para facilitar su comprensión, Borguñó incluye un ejemplo en el que se ha de tomar aire para realizar una serie de dos redondas ligadas separadas por un silencio de cuatro tiempos:

> "Toda emisión vocal es siempre precedida de una inspiración cuya profundidad debe ser determinada por la duración de la nota, fragmento melódico o grupo rítmico que con ella se prepara."[800]



MU..... MU.....



Insp. Mu_____
Do_____
Re_____

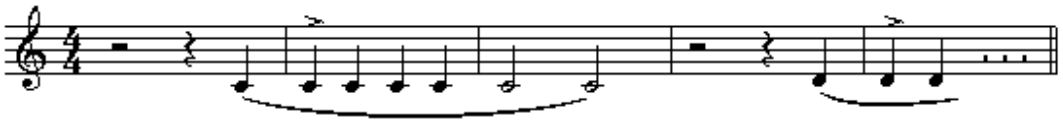
- 1ª regla de acentuación

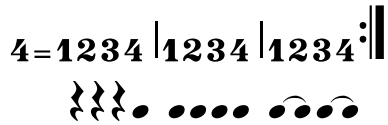
La primera regla de acentuación subraya que se deben realzar aquellas notas que coinciden con el acento de las palabras del texto que se canta. Normalmente, concuerdan con los tiempos fuertes de cada compás y es importante que los alumnos tengan siempre en cuenta esta circunstancia.

Mediante este aprendizaje se puede profundizar en los conceptos de acento y pulso y de esta forma, distinguir mediante el oído el compás en el que está compuesta la canción:

> "Las notas que corresponden a un acento prosódico deben ser ligeramente acentuadas. Por lo regular, pertenece a un tiempo o parte fuerte."[801]

[800] *Ibídem*, pág. 303.
[801] *Ibídem*, pág. 305.





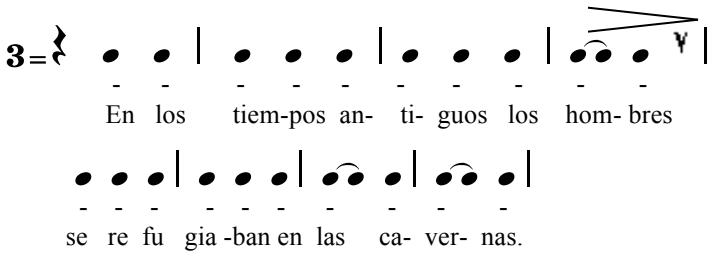
2. Segunda Progresión. Ejercicios de articulación

La segunda progresión atiende a los ejercicios de entonación y continúa con la segunda regla de fraseo.

En los ejercicios de articulación aparecen de nuevo sílabas inversas y mixtas y con ellas una definición más concreta. Como material de ayuda para que los alumnos ejecuten correctamente las vocales y no precipiten las consonantes se sirve de un texto donde se diferencian los distintos tipos de sílaba:

> "Las sílabas inversas y mixtas (cerradas) son las que principalmente dificultan la continuidad de la vibración sonora. Analicemos el texto siguiente:
>
> "En los tiempos antiguos los hombres se refugiaban en las cavernas".
>
> Comprobamos que solo tiene seis sílabas directas, la penúltima formando diptongo. Hay además otros dos diptongos en este breve texto, que aparecen en las sílabas inversas: "tiempos antiguos". De las dos vocales se emite la clara y rápidamente la primera, cargando todo el tiempo de la vibración sobre la segunda.
>
> Asociando un ritmo musical al referido texto y salmodiándolo debidamente de forma que la línea melódica resulte ininterrumpida, el alumno se percatará de que ha de poner especial cuidado en no precipitarse sobre las consonantes y que deberá dar a cada vocal el valor exacto de la nota a la cual corresponda. Cualquier retardo o anticipo en la pronunciación de las consonantes entorpece la vibración. Es decir, las consonantes han de constituir un nexo de unión en vez de serlo de separación. A los instrumentistas les ocurre lo mismo."[802]

Texto asociado a un ritmo musical.



[802] *Ibídem*, pág. 306.

Texto tal como debe ser interpretado.

E…. nlo…..stie..mpo..sa.…nti…guo.. slo…shom bre...sse..re..fu.

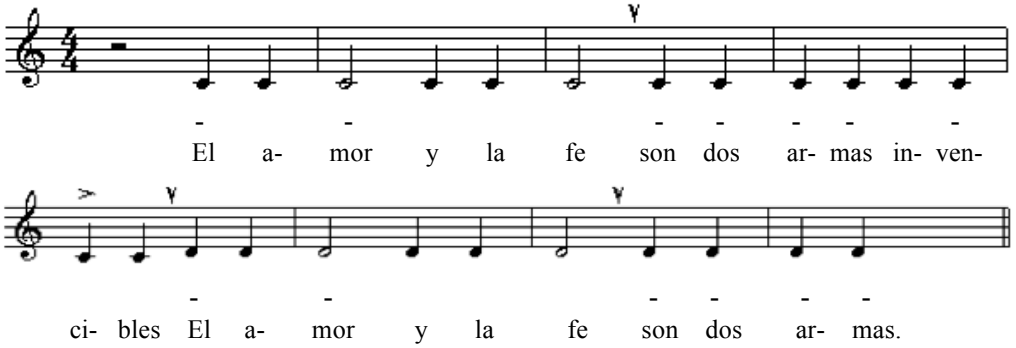
gia..ba..ne..nla…..sca..ver…nas.

Una vez clasificadas, Borguñó asocia un ritmo musical al texto donde se indica la forma de ser interpretado. Para evitar equivocaciones o posibles errores se marca con una pequeña raya las vocales a las que se deberá prestar una mayor atención.

- 2ª regla de fraseo

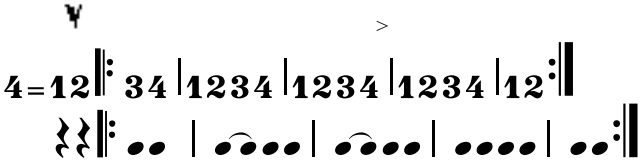
Borguñó subraya el hecho de que una nota a la que antecede una inspiración disminuye parte de su valor. Aconseja que se corte de forma suave para que la nota siguiente entre a tiempo:

> "Toda nota que preceda a una inspiración o suspensión de aliento pierde parte de su valor, pues la nota que sigue no puede ser retardada.
>
> Cuando el tiempo disponible para la inspiración o suspensión del aliento es muy breve, es difícil evitar que sea "empujada" o martilleada la nota que precede a la inspiración. Dicha nota debe ser suavísimamente cortada, para poder iniciar a tiempo la nota siguiente. Por ejemplo, en el ejercicio que sigue, 1), ofrece dificultad la última palabra del inciso "invencibles"."[803]



El a- mor y la fe son dos ar- mas in- ven-

ci- bles El a- mor y la fe son dos ar- mas.



dodo do dodo do dodo dododo dodo
El a mor y la fe sondos.....

[803] *Ibídem*, pág. 308.

Universidad de Salamanca

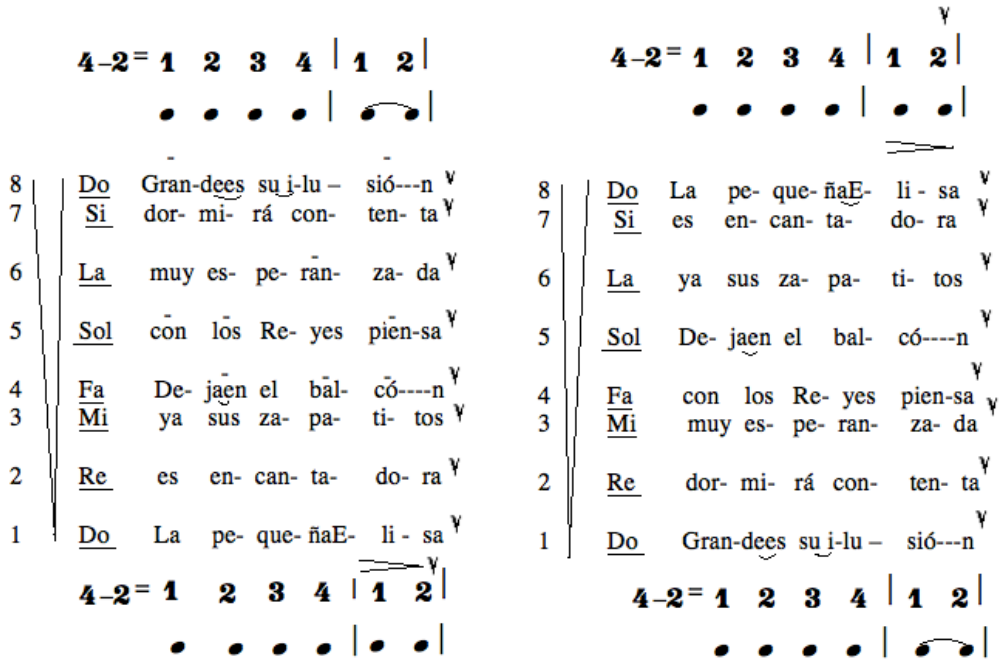
El ejercicio que reproducimos a continuación, correspondiente a la representación visual gráfica de los sonidos, resume de forma sencilla el objetivo y el procedimiento que los profesores debían seguir para procurar una correcta interpretación. Borguñó subraya las vocales que los alumnos han de acentuar y la breve interrupción de la última nota del inciso para poder entrar a tiempo en el siguiente:

> "No es necesario que el profesor transcriba este ejercicios íntegramente en el encerado. Es suficiente que haga ejercitar primero la fórmula rítmica a los alumnos nombrando las notas y a continuacion asociando a las mismas el texto con indicación de las vocales que deben ser principalemente vigiladas (señaladas con una rayita horizontal) procurando que la sílaba prosódica que aparece al final de cada inciso sea ligeramente acentuada por los alumnos y suavemente cortada la última nota para dar tiempo a una reaunudacion normal del inciso rítmico siguiente."[804]

Recomienda que se repita varias veces y explica la forma en la que ha de ser realizado. Ha de ser cantado sobre una misma nota prestando especial atención a la prolongación de las vocales. Una vez adquirido este paso se ha de practicar el ejemplo en su forma ascendente y descendente teniendo en cuenta los matices de intensidad y el fraseo:

> "Durante algunos días este ejercicio debe ser reptido varias veces.
>
> Modo de ejecutarlo:
>
> 1º- El texto es rítmicamente cantado salmodiado, despacio, o sea, una misma nota, procurando cuidar la prolongación de las vocales sin monoscabo de una clara articulación dentro de la mayor precisión rítmica.
>
> 2º- A continuación se efectúa el ejercicio tal como aparece escrito, ascendiendo y descendiendo correlativamente en sucesión diatónica con un discreto "crescendo" de forma que hasta llegar al la no aparezca la media voz, pudiendo en las notas superiores alcanzar el fuerte discreto, solamente permitido cantando con el registro superior. En el descenso se efectúa lo mismo pero inversamente.
>
> En este ejercicio es de especial necesidad atender principalmente el fraseo. El aire de los pulmones solamente puede ser renovado cada dos incisos, con una suspensión de aliento entre los compases pares e impares. Tan sólo dando el profesor el ejemplo a los alumnos, lograrán estos imitarle en la alternancia de la inspiración con la suspension del aliento."[805]

[804] *Ibídem*, pág. 309.
[805] *Ibídem*



b) Segunda Etapa: Elementos de Expresión

Borguñó inicia en esta tercera progresión la segunda etapa de la Guía Práctica. Destaca el hecho de no comenzar con un apartado o progresión nueva sino que se sirve de cierta continuidad en las progresiones. En la Primera Etapa trata la Vibración y Consonancia mientras que en esta Segunda Etapa comienza con los Elementos de Expresión. Por esta razón solamente incluye la primera regla de matiz y ninguna relacionada con el fraseo ni con la acentuación. En progresiones posteriores combina varias entre si.

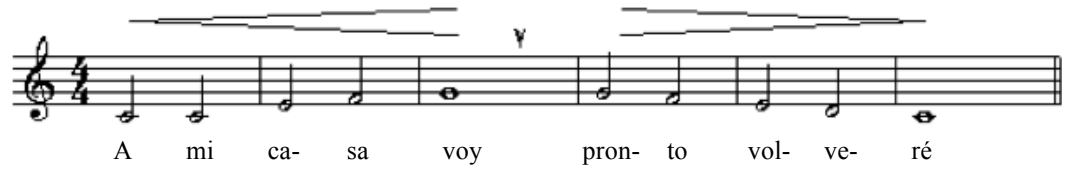
3. Tercera Progresión

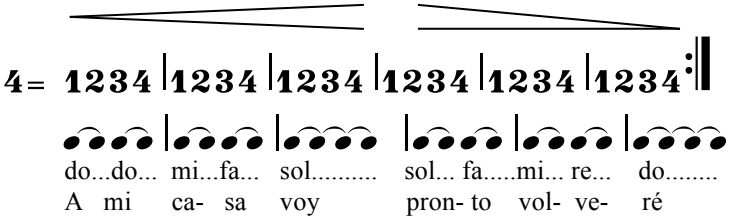
- 1ª Regla de matiz

Como norma, Borguñó aconseja interpretar "crescendo" los pasajes que tienden a ir en dirección ascendente y "diminuendo" los descendentes. Advierte de su generalidad salvo en las excepciones que posteriormente aclara. No obstante, estas indicaciones no sobrepasan aquellas que los compositores incluyen en sus obras:

> "Toda melodía o grupo melódico que se presenta en dirección ascendente debe ser interpretado "crescendo" y si la dirección es descendente "diminuendo".
>
> Esta regla tiene una significación general y se halla casi siempre presente, más o menos fragmentariamente, en la interpretación de las demás reglas, que en realidad constituyen transitorias excepciones de esta primera."[806]

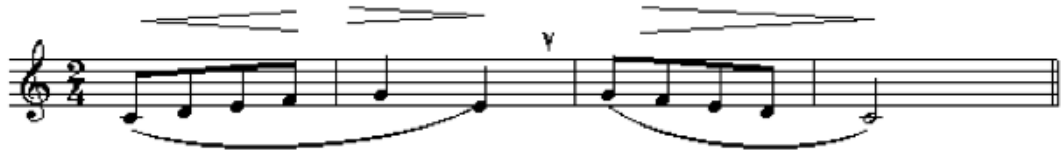
[806] *Ibídem*, pág. 310.

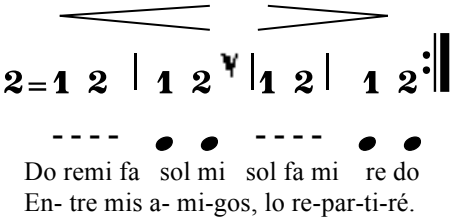




4. Cuarta Progresión. Valores de medio tiempo

Hasta la presente progresión los valores utilizados eran los de negra, blanca y redonda. Este valor, al igual en el Periodo de Iniciación, se representa por un pequeña raya horizontal. Para facilitar su compresión, Borguñó incluye únicamente una sola regla relativa al fraseo.



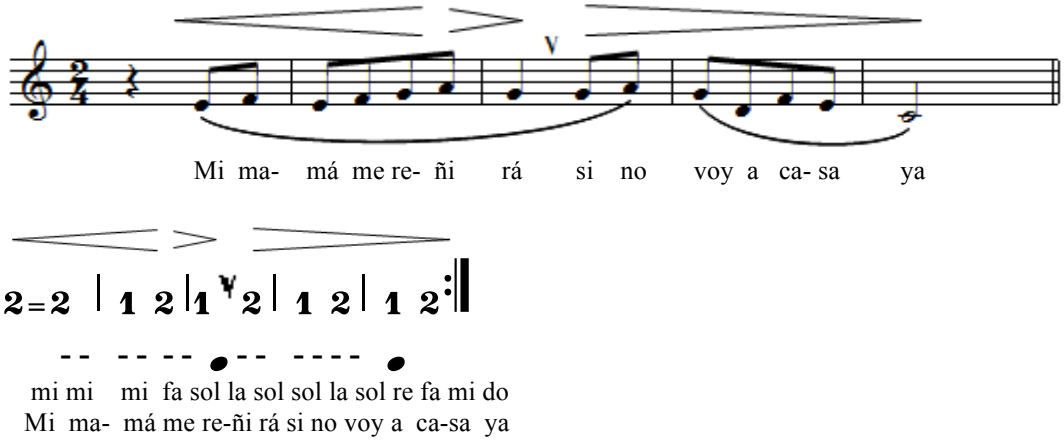


- 3ª regla de fraseo

Borguñó estima conveniente realizar una inspiración entre dos incisos de duración semejante. El primero de ellos, si finaliza en tiempo fuerte, debe ser cantado de forma más suave. En caso contrario, el tiempo débil que sigue al comenzar un nuevo periodo, tiene que ser levemente acentuado y seguido de un "crescendo":

> "Cuando una sucesión de notas iguales termina en un tiempo fuerte y en el tiempo débil siguiente se inicia otra sucesión de valores igual o parecida, el tiempo fuerte debe ser cantado suavemente, separándolo del tiempo débil que le sigue con una inspiración o suspensión del aliento. En este caso la nota correspondiente al tiempo

débil que inicia la nueva sucesión debe ser ligeramente acentuada y seguida de un pequeño "crescendo".”[807]



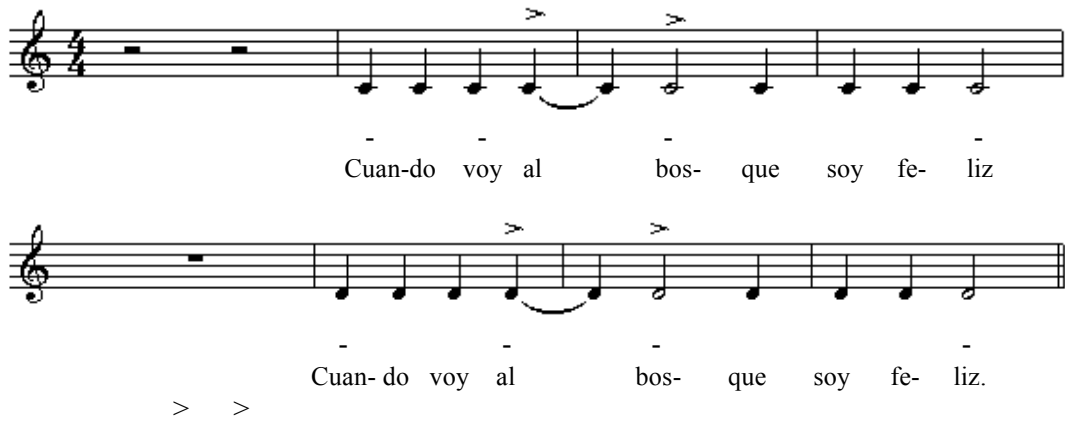
5. Quinta Progresión

En esta progresión se produce la introducción de la síncopa en los ejercicios.

- 2ª regla de acentuación (síncopa)

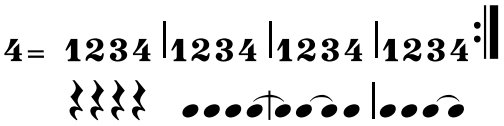
La segunda regla de acentuación determina la interpretación de las síncopas. Las notas que ligan un tiempo débil con uno fuerte se recalcan un poco más de lo que se realiza en caso de no estar ligadas. Si la nota ligada continuase en la primera parte de compás se interpreta de forma más enérgica:

> “Las notas correspondientes a tiempos o partes de tiempo débiles deben ser acentuadas cuando se prolongan al tiempo o parte de tiempo siguiente; más fuertemente si la nota pertenece al último tiempo del compás y continúa en el que le sigue.”[808]



[807] *Ibídem*, pág. 314.
[808] *Ibídem*, pág. 317.

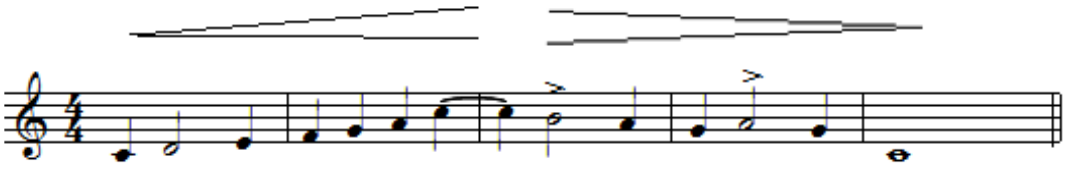
Universidad de Salamanca



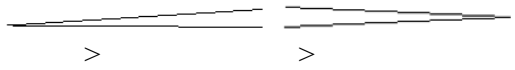
dododo...do...do dododo...
Cuan-do voy al bos-que soy fe-liz

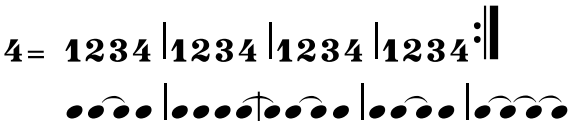
- 2ª regla de acentuación con la 1ª de matiz

El maestro catalán al ser consciente de que las reglas pueden quedar aisladas unas de otras, combina varias de ellas con la intención de afianzar su aprendizaje. Normalmente, realiza estas combinaciones con las normas más sencillas. En este ejemplo incluye una síncopa con reguladores que indican un "crescendo" y un "diminuendo".



En los a nhe-los de mi….i co- ra- zón man- do yo





do re...mi fasollado...si...la sol la....soldo.....
En los..a-nhe-los de mi.. co..ra- zón man..do yo……

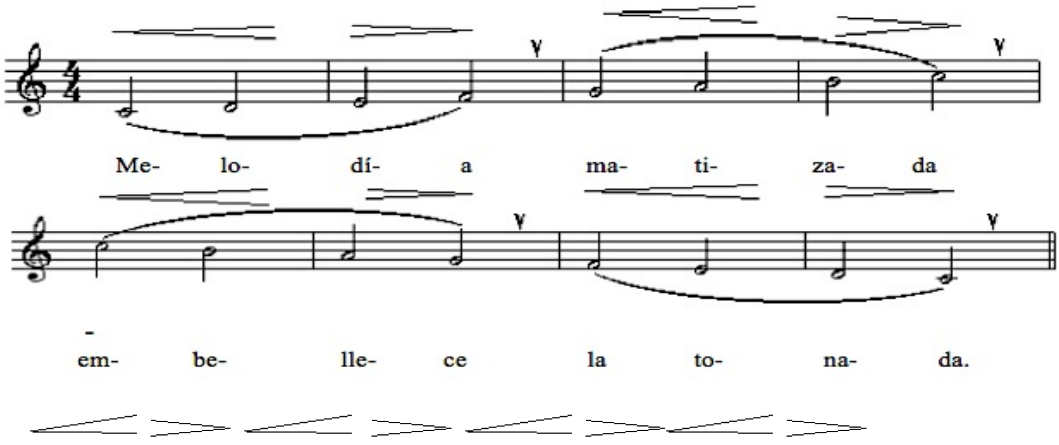
6. Sexta Progresión

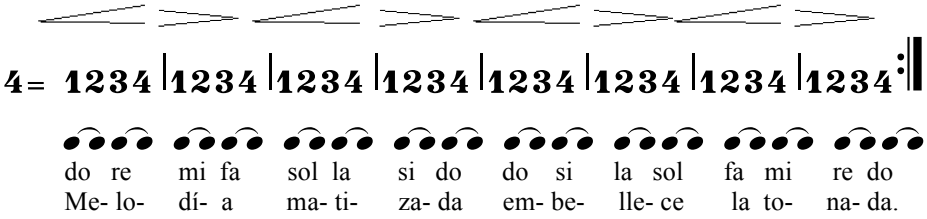
La sexta progresión presenta la segunda regla de matiz y posteriormente introduce ejemplos donde se combina la segunda de acentuación con la primera de matiz. De esta forma, Borguñó evita exponer unas reglas para pasar, una vez finalizadas, a otras. Desde el punto de vista pedagógico, creemos que la ligazón de reglas a través de ejemplos prácticos permite asentar las aprendidas al mismo tiempo que se adquieren otras nuevas.

- 2ª regla de matiz

Esta regla de matiz complementa ligeramente a su predecesora. Advierte que se debe disminuir la intensidad de las notas finales de un pasaje tras el último acento:

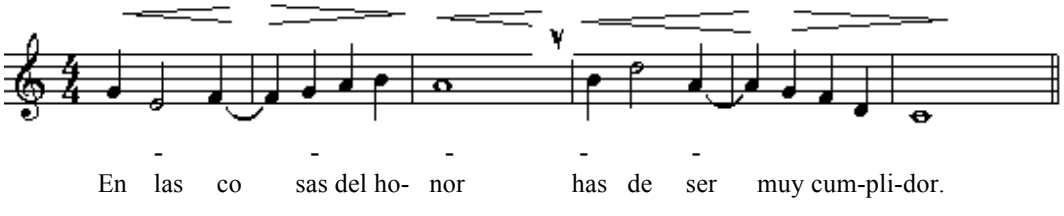
"Generalmente, todo grupo melódico debe ser iniciado con un "crescendo" seguido de un "diminuendo". La última o últimas notas de un fragmento o grupo melódico pierden intensidad a partir del último acento prosódico."[809]

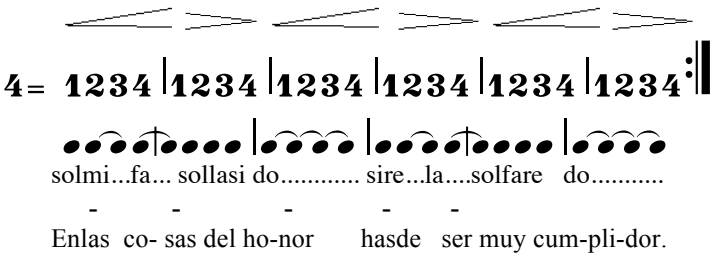




- 2ª regla de matiz combinada con la 2ª de acentuación

En la segunda combinación enlaza una regla de matiz con otra de acentuación. Al mismo tiempo que subraya la obligación de acentuar la nota ligada que se halla en tiempo fuerte, incluye reguladores que aumentan la intensidad al iniciarse un pasaje o la disminuyen tras el último acento prosódico.



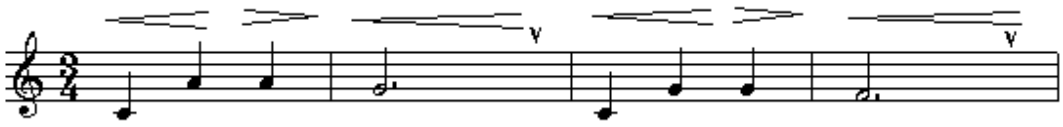


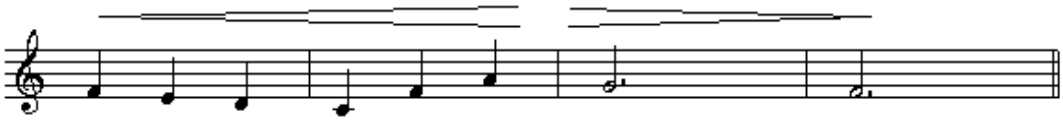
[809] *Ibídem*, pág. 318.

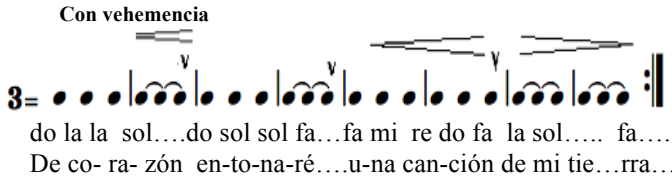
- Enlace expresivo de las frases

Borguñó avisa de la existencia de un enlace expresivo en el segundo compás de este ejercicio. Para realzar la expresividad de un periodo de una frase se ejecuta un crescendo, normalmente precedido de un dimunuendo, cortado con una inspiración. Con el objeto de que los alumnos observen la diferencia, sugiere interpretar el inciso con y sin el enlace:

> "Desde muy pronto se presentan melodías muy sencillas cuya expresión requiere un enlace emotivamente intensivo de las frases o periodos de frase que contienen. Este enlace se efectúa en la última nota del grupo melódico habitualmente precedida de un "diminuendo", con un "crescendo" cortado por un respiro, generalmente profundo.
>
> El precedente párrafo constituye un anticipo de la regla 8ª de matiz en la cual estos enlaces son demostrados con ejemplos melódicos de alguna mayor envergadura.
>
> Cántese la siguiente melodía de las formas, con el enlace y sin el. Los alumnos de darán enseguida perfecta cuenta de la fuerza expresiva del referido "crescendo". "[810]







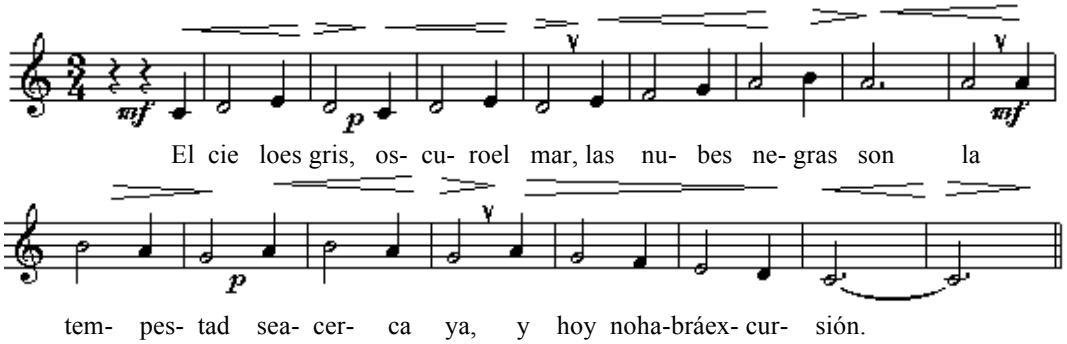
- 3ª regla de matiz, combinada con la 2ª de id. y la 2ª de fraseo

En esta ocasión Borguñó combina tres reglas, dos de matiz y una de fraseo. La tercera matiz y la segunda de fraseo sugieren aspectos similares con la excepción que la de matiz se refiere a periodos o frases más amplias.

Introduce tres signos de inspiracion que provocan que la nota anterior a dicha inspiración se interprete ligeramente más breve para que la siguiente nota no pierda parte

[810] *Ibídem*, pág. 320.

de su valor. Igualmente, con la ayuda de los reguladores disminuye la intensidad tras los acentos prosódicos.



7. Séptima Progresión

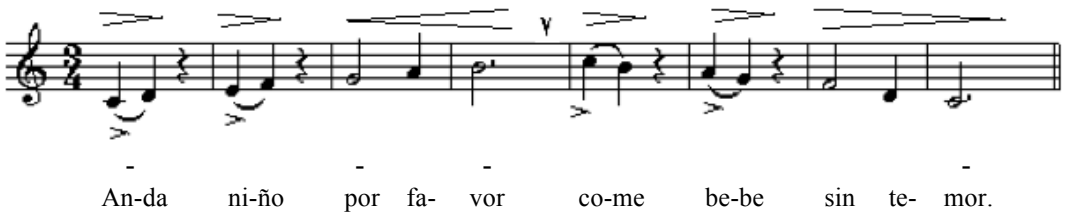
La séptima progresión presenta cinco reglas diferentes de acentuación, fraseo y matiz así como combinaciones entre ambas. A pesar del amplio número de normas, los ejemplos siguen manteniendo el carácter sencillo a nivel rítmico y reducido en cuanto a extensión. Los valores no sobrepasan la corchea y se suceden por grados conjuntos o saltos de tercera.

- 3ª regla de acentuación

La interpretación de dos notas distintas ligadas provoca que la primera de ellas se acentúe ligeramente más que la segunda y esta última pierda la mitad de su valor:

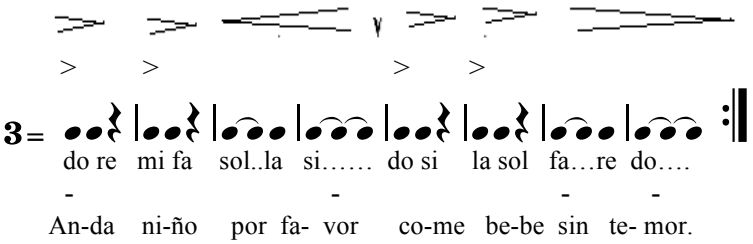
> "En los incisos de dos notas ligadas, la primera debe ser acentuada y la segunda disminuida, perdiendo la última, aproximadamente, la mitad de su valor."[811]

En el ejemplo que mostramos, Borguñó no incluye los reguladores en la canción sino que lo hace en el gráfico abreviado. Para facilitar su lectura los hemos reproducido en la canción.



[811] *Ibídem*, pág. 321.

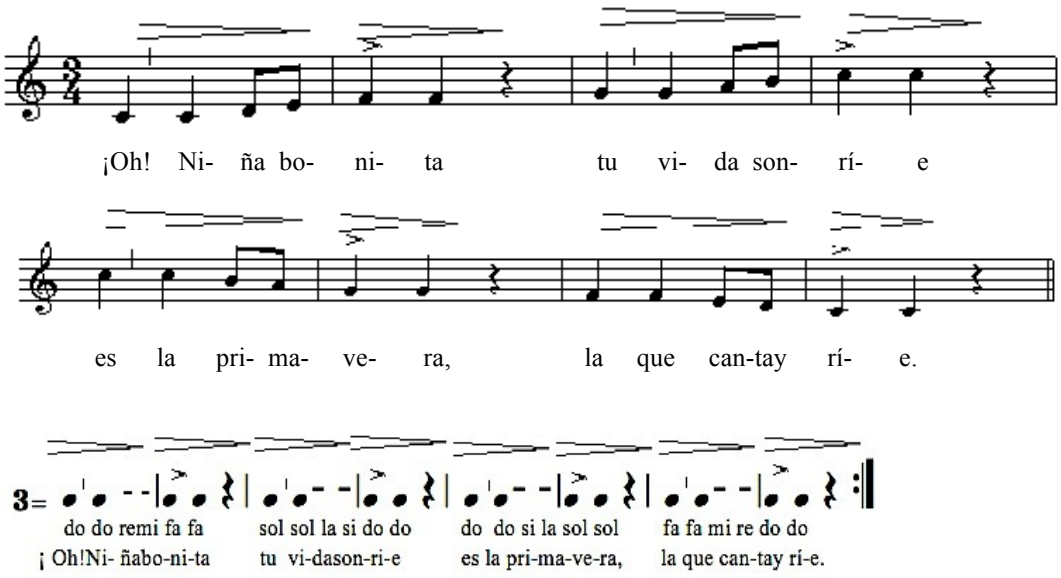
Universidad de Salamanca



- 4ª regla de fraseo

Borguñó advierte que ante la sucesión de dos notas de igual nombre y duración se ha de realizar una pequeña respiración entre ellas. En aquellos ejemplos en que en el pasaje aparezca en más de un caso, en general, se aplicará esta regla a las primeras:

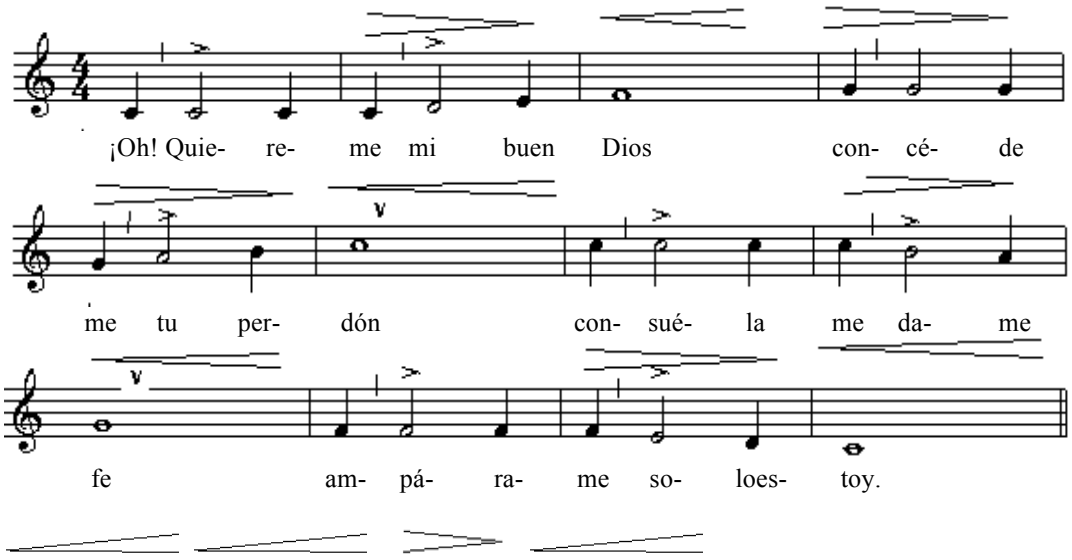
> "Cuando en la iniciación de una frase se suceden dos o varias notas iguales, las dos primeras, por lo general, deben ser separadas por una inspiración, un silencio o una suspensión de aliento."[812]

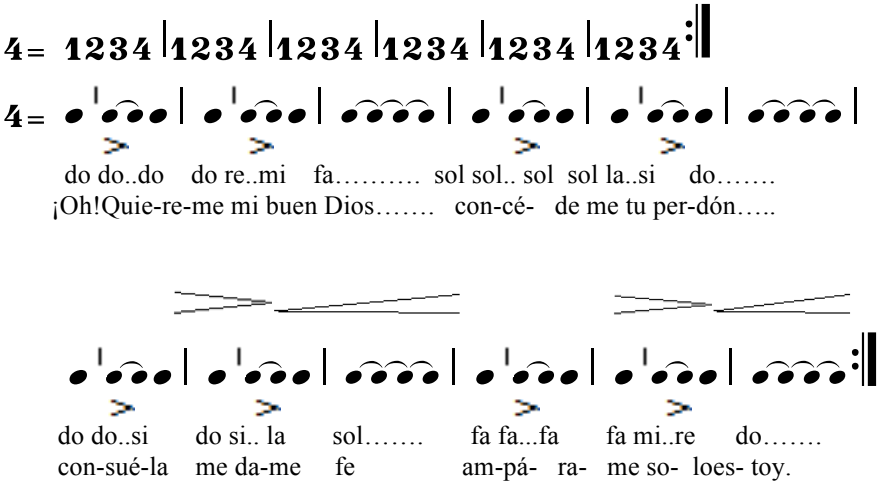


- 4ª regla de fraseo, 2ª de matiz y 2ª de acentuación

En la última de las combinaciones asocia una regla de cada una las tres partes en que divide los elementos de expresión. La segunda de matiz y la segunda de acentuación han aparecido combinadas junto con otras reglas. La novedad estriba en la inclusión de la cuarta regla de fraseo que aconseja realizar una pequeña respiración entre dos notas del mismo nombre. Borguñó hace hincapié en la disminución de intensidad tras el último acento de un inciso.

[812] *Ibídem*, pág. 322.



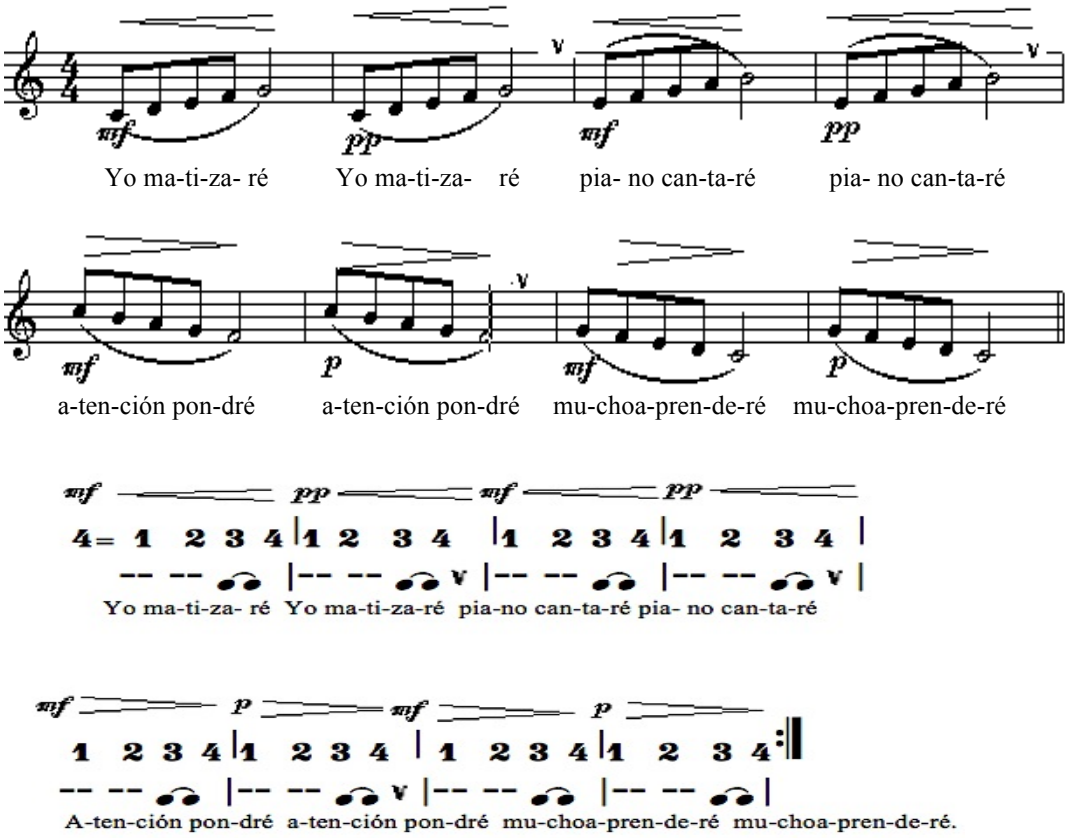


- 3ª regla de matiz

En la interpretación de dos pasajes semejantes de carácter rítmico o melódico, en el segundo de ellos se matiza de igual forma que el primero si existe una pausa entre ellos. En el caso de que el compositor no incluya un silencio entre ellos, la última nota del primer grupo, según la regla de matiz previa, pierde la mitad de su valor:

> "Cuando dos grupos melódicos o rítmicos son idénticos, el segundo debe ser indistintamente matizado y precedido de una inspiración o suspensión de respiro. De acuerdo con la 2ª regla de fraseo, si entre los dos grupos no hay ninguna pausa, la última nota del primer grupo pierde parte de su valor."[813]

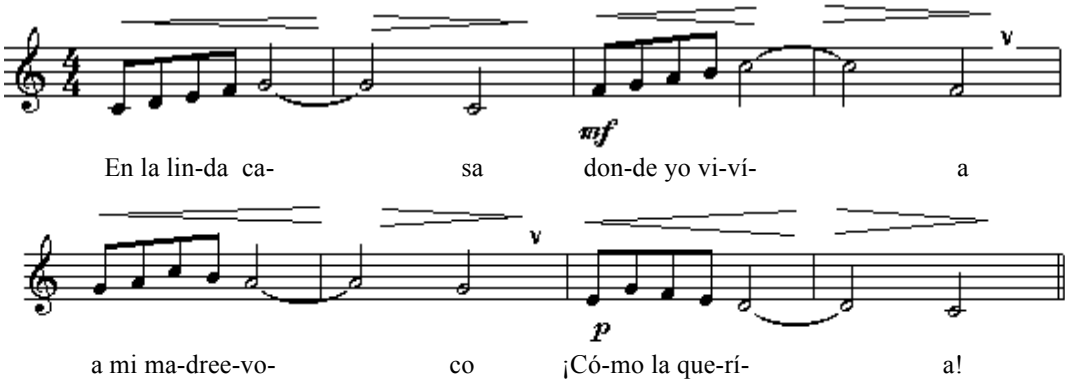
[813] *Ibídem*, pág. 323.



- 4ª regla de matiz

Cuando la nota final de un grupo melódico es una nota ligada y está seguida de una nota más grave, la nota prolongada se interpreta con un "crescendo" para realizar un "diminuendo" sobre la grave:

> "Si un grupo melódico ascendente termina con una nota prolongada inmediatamente seguida de otra más grave, aquella será cantada con un "crescendo" seguido de un "diminuendo". "[814]



[814] *Ibídem*, pág. 324.

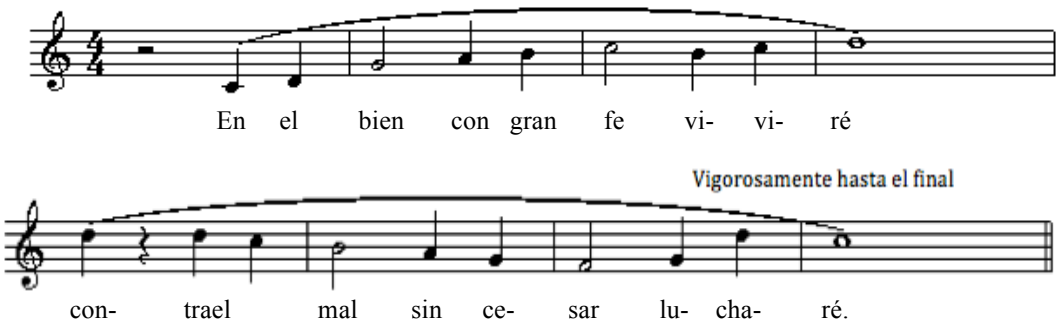
8. Octava Progresión

Las dos últimas progresiones exponen el resto de reglas cesando las combinaciones entre ellas. Observamos cierto cansancio en el trabajo de Manuel Borguñó al disminuir la cantidad de ejemplos así como la desaparición total de los gráficos vocales. Únicamente se limita a enunciar la regla y aplicar el ejemplo correspondiente sin apenas explicaciones. En esta progresión muestra cuatro reglas de matiz, cuatro de acentuación y tres de fraseo.

- 5ª regla de matiz

El carácter de la letra determina en muchos casos el matiz que se ha de imprimir a la melodía. Los himnos, cantos heroicos y obras sobrias deben ajustar su sonoridad al rigor que inspiran:

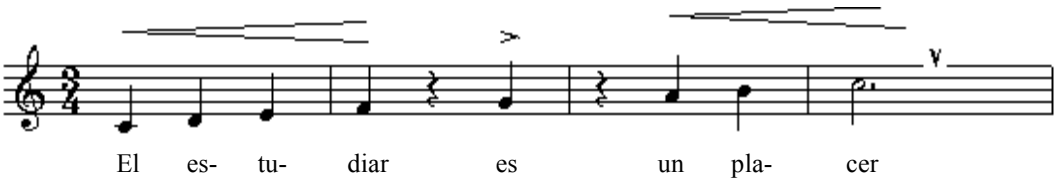
> "Se presentan con frecuencia melodías a las que el texto imprime un recio carácter, cuya naturaleza de expresión exige una sonoridad robusta y noble del principio al fin."[815]



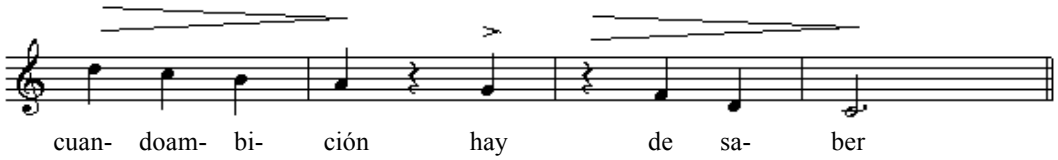
- 4ª regla de acentuación

Las notas que se encuentran entre dos silencios, aun estando en parte débil, han de ser acentuadas:

> "Cuando una nota se halla colocada entre dos o más silencios, debe ser acentuada aunque corresponda a un tiempo o parte débil."[816]

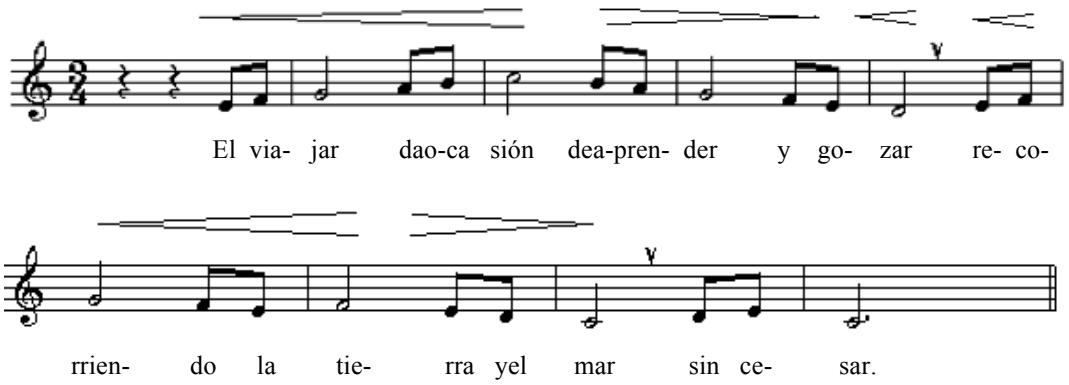


[815] *Ibídem*, pág. 325.
[816] *Ibídem*



- 5ª regla de fraseo

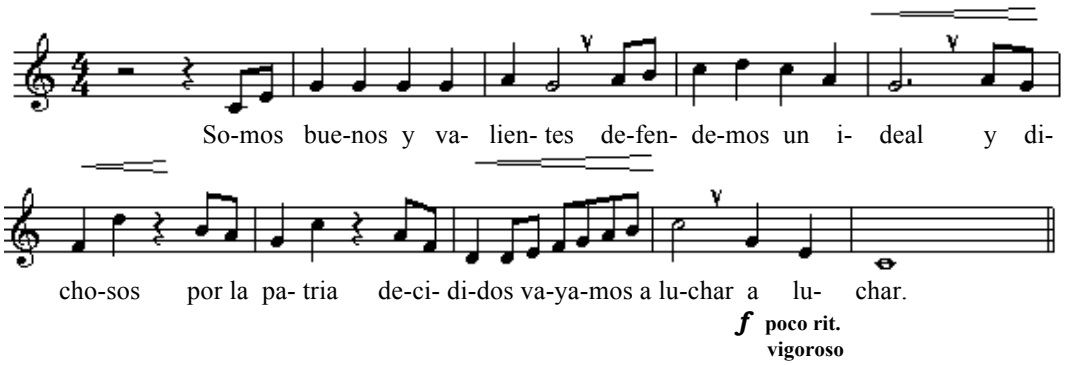
"Las notas añadidas al final de un periodo o de una frase melódica con objeto de llenar el compás, deben ser precedidas de una inspiración."[817]



- 6ª regla de matiz

Borguñó vincula el sentido de las palabras de la canción a la forma en la que se ha de interpretar independientemente de la posición que ocupan en la obra. Cuando el carácter final de las palabras traten de expresar sentimientos de enaltecimiento, arrebatadores, etc., se debe cantar "crescendo" aunque las notas vayan en sucesión descendente:

"Cuando una melodía termina con un trozo melódico de carácter ampuloso, grave o exaltado, las últimas notas del final deben ser cantadas "crescendo" aunque aparezcan en sentido descendente."[818]



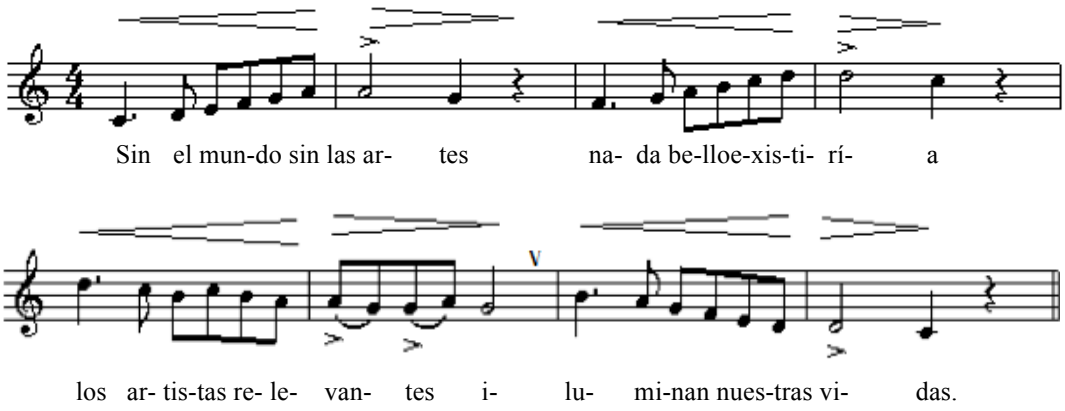
[817] *Ibídem*, pág. 325.
[818] *Ibídem*, pág. 326.

Universidad de Salamanca

- 5ª regla de acentuación

En los pasajes de una obra que se repitan dos notas seguidas, la segunda de ellas debe acentuarse un poco más. En el caso de que la última se encuentre en la primera parte de compás se enfatizará el doble:

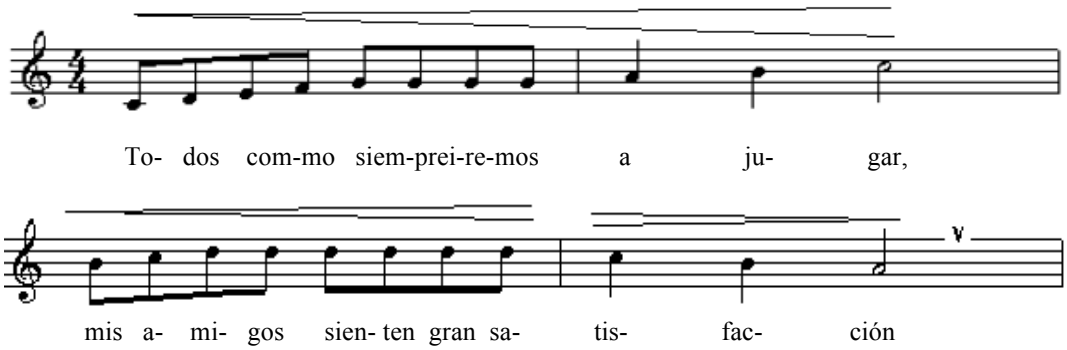
> "Cuando se presentan dos notas juntas repetidas, por lo general, la segunda debe ser ligeramente acentuada, pero cuando las dos notas repetidas corresponden a la última de un compás y primera del compás siguiente, esta debe ser doblemente acentuada."[819]



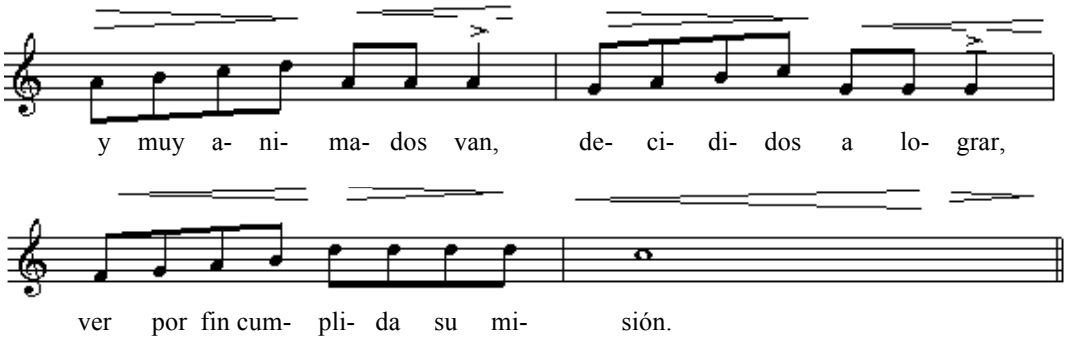
- 7ª regla de matiz

En aquellos pasajes en que aparezcan de forma sucesiva varias notas de igual nombre, si la nota que sigue a la serie es más aguda se canta de forma "crescendo". En el caso contrario, si la nota es más grave, se realiza un "diminuendo":

> "Cuando se suceden una serie de notas iguales repetidas, deben ser cantadas "crescendo" si la primera nota que sigue es más elevada, y un "crescendo" seguido de un "diminuendo" si dicha nota es más grave."[820]



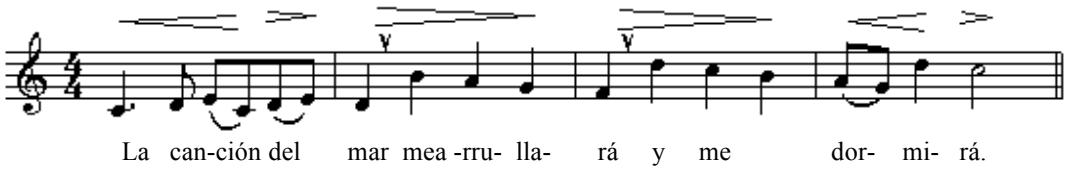
[819] *Ibídem*, pág. 326.
[820] *Ibídem*



- 6ª regla de fraseo

A pesar del eminente carácter técnico de esta parte del Método, no debemos olvidar que las normas que Borguñó incluye están dirigidas al profesor pero sin descuidar que son niños en edad escolar los que las interpretan en las canciones. La interpretación de dos notas separadas por una distancia amplia puede generar cierta tensión al alumno. Borguñó recomienda realizar una pequeña inspiración antes de atacar la segunda nota para tener mayor seguridad y conseguir una correcta entonación. En las canciones de ritmo más rápido no se debe aplicar esta norma:

> "Cuando en una sucesión de notas por grados conjuntos o de pequeños intervalos aparece una nota distancia de cinco o más grados, es preciso inspirar. Esta regla no se aplica en los movimientos rápidos."[821]

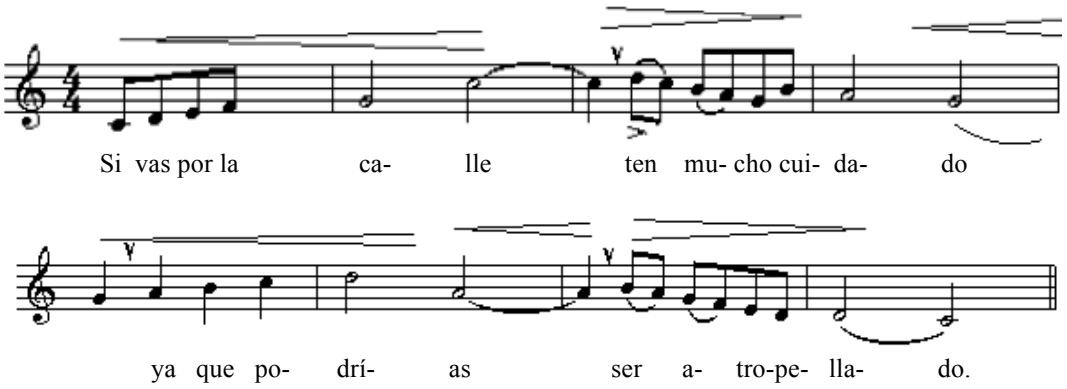


- 6ª regla de acentuación

Borguñó señala que hay de acentuar la primera nota de un pasaje melódico descendente aunque se encuentre en tiempo débil. En el ejemplo que expone hace coincidir el acento prosódico con el tiempo débil ya que la nota del tiempo fuerte está ligada desde el compás anterior:

> "Hay que acentuar la primera nota de un grupo rítmico-melódico descendente aunque corresponda a un tiempo débil, sobre todo, si viene precedido de varias notas de menos valor."[822]

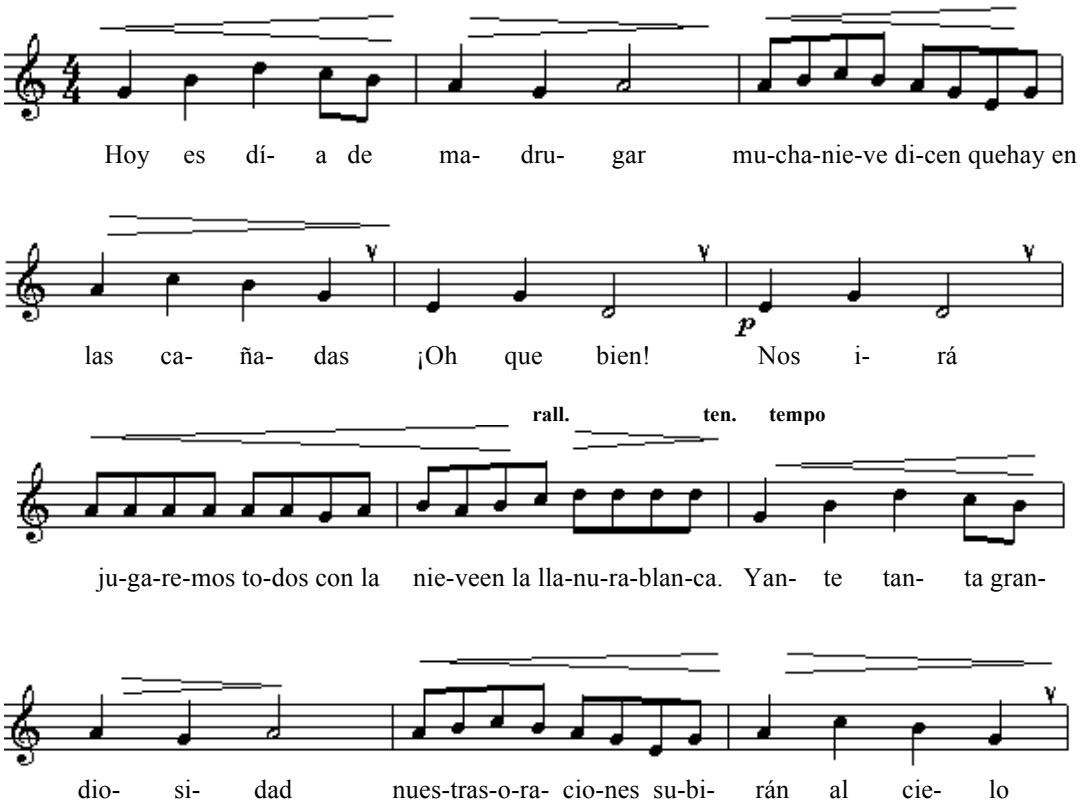
[821] *Ibídem*, pág. 326.
[822] *Ibídem*, pág. 327.



- 8ª regla de matiz

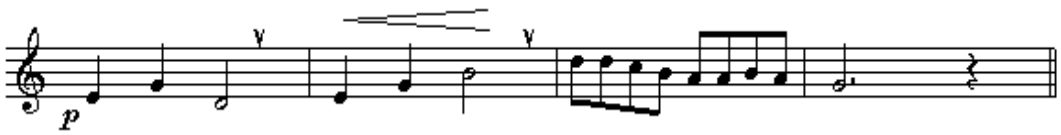
Como norma general, cuando en un obra se vuelve a interpretar el tema principal se debe preparar desde un "diminuendo" o "rallentado" que será mucho más perceptible cuando la vuelta al tema principal se realice a través de una serie de notas repetidas:

> "Todo retorno a la melodía inicial debe ser preparado con un leve "diminuendo" y "rallentando". Pero cuando dicho retorno se produce a través de una sucesión de notas repetidas, el "diminuendo" y "rallentando" deben ser más acusados y precedidos de "crescendo"."[823]



[823] *Ibídem*, pág. 327.

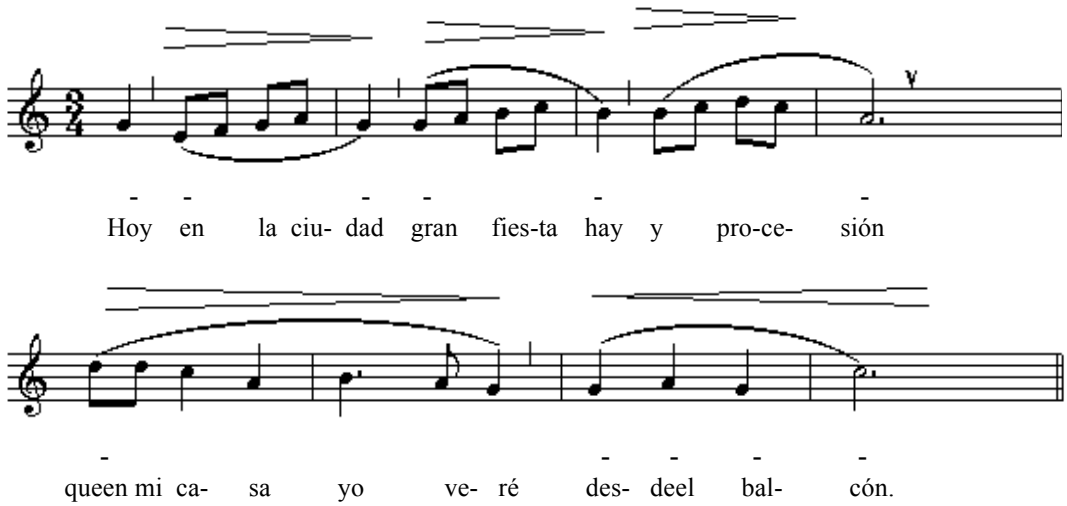
Universidad de Salamanca



- 7ª regla de fraseo

En el caso que se exista cierta simetría en los pasajes melódicos es aconsejable separarlos mediante una ligera respiración o pausa:

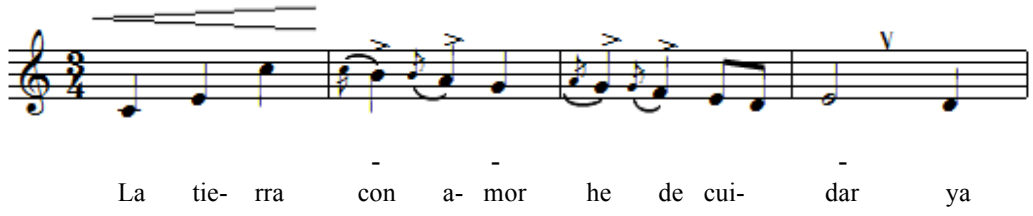
> "Cuando en una melodía aparecen varios grupos melódicos simétricos, más o menos similares, es recomendable separarlos con una inspiración, o una suspensión de aliento."[824]



- 7ª regla de acentuación

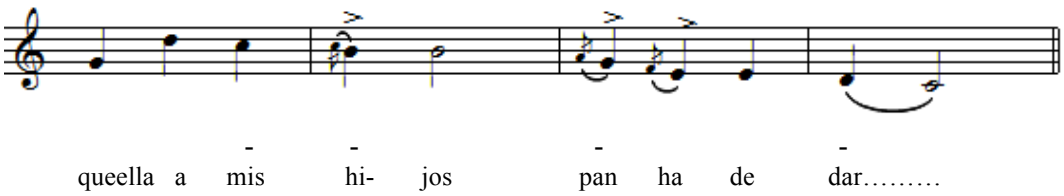
Como regla general, Borguñó apunta que, aun apareciendo en tiempo débil, todas las apoyaturas se acentúan:

> "Toda nota considerada como apoyatura, debe ser acentuada aunque corresponda a un tiempo débil."[825]



[824] *Ibídem*, pág. 328.
[825] *Ibídem*

Universidad de Salamanca



9. Novena Progresión

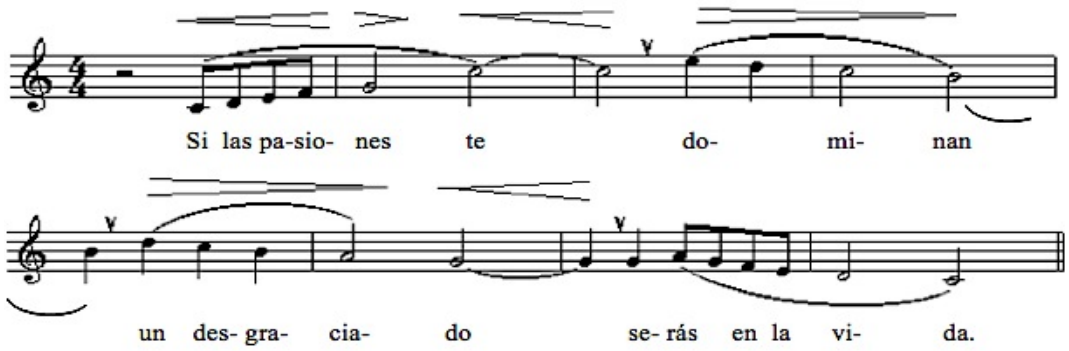
La última progresión incluye dos reglas de matiz, dos de fraseo y una de acentuación.

El hecho de no utilizar figuras que exeden de la corchea, que los ejercicios no sean extensos y que su dificultad sea gradual favorecen su comprensión.

- 9ª regla de matiz

En las inspiraciones que separan dos frases o periodos hay que realizar un "crescendo" sobre la nota que antecede a la respiración. Si tras ella, la primera nota del siguiente inciso es más agudo, el "crescendo" anterior debe ser más notorio. Por el contrario, si las notas son más graves, al "crescendo" le ha de seguir un "diminuendo":

> "Con frecuencia se presentan frases, periodos e incisos, cuya fuerza expresiva se proyecta a la frase, periodo o inciso siguiente, a través de una inspiración, una suspensión de aliento e, incluso, de una pausa. Tales enlaces expresivos adquieren especial relieve con un "crescendo" de la nota que precede a la inspiración, suspensión de aliento o pausa, debiendo ser el "crescendo" más acusado si la primera o primeras pausas notas del grupo melódico que sigue, se desenvuelven en una tesitura más elevada. Pero, con frecuencia, el "crescendo" debe ser seguido de un "diminuendo" si las primeras notas del grupo melódico siguiente son más graves."[826]

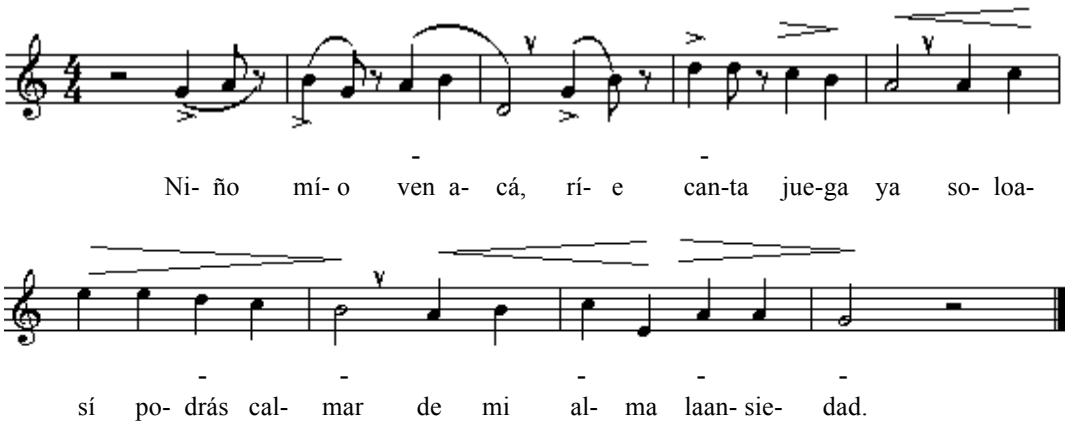


[826] *Ibídem*, pág. 329.

- 8ª regla de fraseo

Borguñó apunta realizar una interrupción en la respiración o una fugaz inspiración cuando aparezcan una serie de notas en las que la primera tenga mayor duración que la segunda:

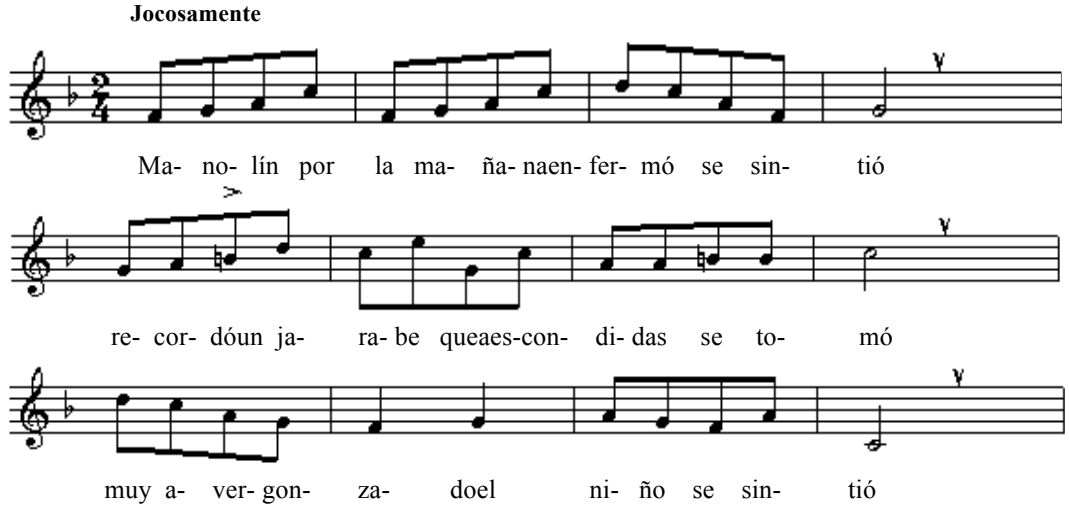
> "En una sucesión de varios grupos de notas en los que la primera sea más larga que la segunda, esta es seguida de una suspensión de aliento o de una rápida inspiración."[827]



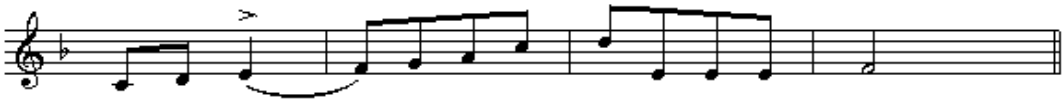
- 8ª regla de acentuación

La importancia de las nota que lleva a una nueva modulación se destaca resaltándola aun cuando se encuentre en un tiempo débil:

> "Toda nota que conduce a una modulación nueva, debe ser acentuada aunque se halle en tiempo débil."[828]



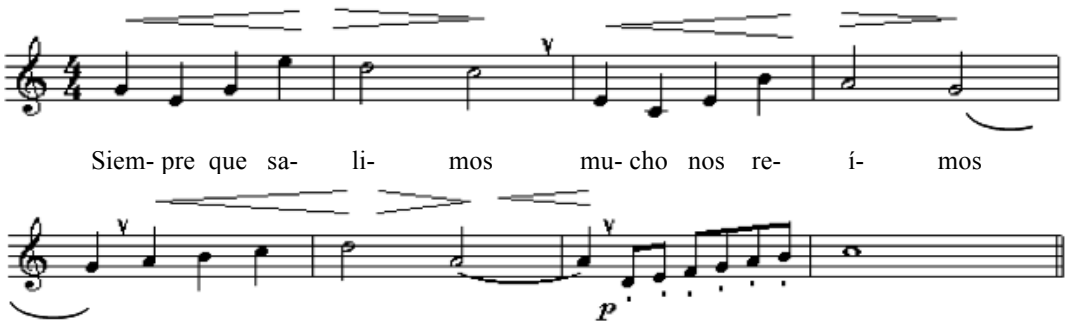
[827] *Ibídem*, pág. 330.
[828] *Ibídem*



- 10ª regla de matiz

En aquellos casos en que una melodía finalice con una sucesión de notas por grados conjuntos con un ritmo más vivo, siempre que dichas notas oscilen entre blancas, negras o corcheas, se realizan picadas:

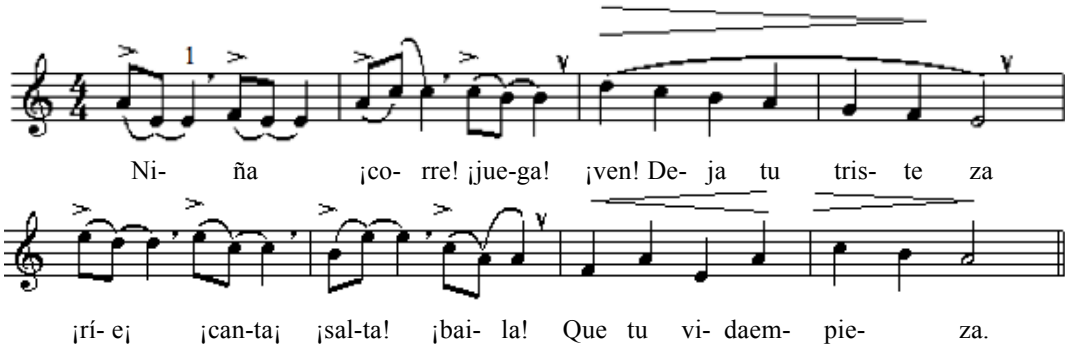
> "Cuando una melodía se desenvuelve con notas de uno, dos o menos tiempos y termina con una serie de sonidos más rápidos que se suceden por grados conjuntos, estos se ejecutan picados."[829]



- 9ª regla fraseo

En los incisos en los que aparezcan dos notas ligadas y la primera sea corta y la segunda más larga, se realizará una inspiración tras esta última:

> "En una sucesión de varios grupos de dos notas en los que la primera sea breve y la segunda prolongada, esta será seguida de una suspensión de aliento o de una inspiración."[830]



[829] *Ibídem*, pág. 331.
[830] *Ibídem*

La Guía Práctica de esta *Segunda Sección* del Periodo de Perfeccionamiento, *Cultura de la Interpretación Vocal*, constituye un compendio teórico-práctico de las principales reglas de expresión vocal.

Como ya hemos indicado, aunque es el conjunto de escolares los que han de interpretar y respetar estas normas, consideramos que Borguñó destina esta parte como complemento de la formación musical del profesor. Sospechamos que este tipo de contenidos no se impartían en las escuelas por carecer de tiempo suficiente en las clases, pero no debemos olvidar que la educación musical que poseían los maestros de esta materia era sumamente insuficiente. Mediante estas explicaciones Borguñó procuraba aumentar la cultura musical del profesor al ofrecer una serie de consejos que posteriormente podría aplicar con sus alumnos.

Síntesis de la Guía Práctica

La importancia en la correcta interpretación de los distintos cantos es una constante en los escritos de Borguñó.

Las veintisiete reglas organizan todo un cuerpo en la expresión de la interpretación vocal. El valor de estas normas viene avalado por el hecho de ser extraídas desde el conocimiento que proporciona la práctica. Es por ello por lo que, a través de los numerosos ejemplos, Borguñó trata de salvar los principales errores que se producen en la expresión del canto.

Para ayudar a entender mejor de sus ideas añade la llamada Guía Vocal que trata, mediante símbolos analógicos, de completar las definiciones teóricas de cada regla. Estos signos, no exentos de dificultad, entran a formar parte del pensamiento último de Borguñó y por lo tanto creemos que su aprendizaje puede favorecer, de manera concreta, a los alumnos que desean perfeccionar sus estudios musicales más allá de las aulas escolares.

4.2.2.4 Ejercicios suplementarios

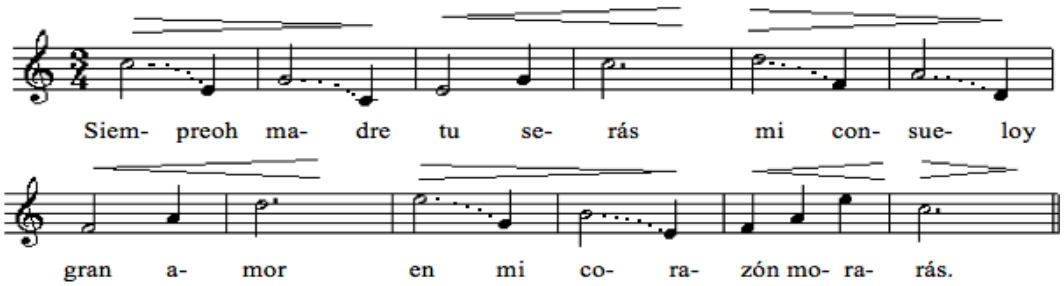
Una vez finalizada la novena progresión, Borguñó dedica una serie de ejercicios suplementarios en los que explica los conceptos *portamento*, *messa di voce*, *filado* y *picado*. Según el índice, su idea inicial era la de incluirlos en la última de las partes del *Método* denominada Parte Complementaria con el nombre de "Ejercicios vocales complementarios". Suponemos que dada la extensión de lo realizado hasta el momento el maestro catalán decidió suprimir la Parte Complementaria e incluir estos ejercicios, a modo de complento, en *Cultura de la Interpretacion Vocal*.

a) *Portamento* y *messa di voce*

- *Portamento*

Esta técnica expresiva se utiliza principalmente en melodías de carácter dramático. Aunque es empleada dentro del ámbito operístico, en la formación musical básica del niño puede ser aprovechada en las melodías donde existan pasajes expresivos entre dos frases:

> "Se llama "portamento" a la conducción de una nota a otra pasando resbaladamente por los sonidos intermedios. El "portamento" lo mismo puede circunscribirse a la distancia de un semitono que a todo el ámbito vocal.
>
> […] El portamento artístico es particularmente frecuente en las melodías donde abundan los enlaces expresivos de dos incisos o de dos frases. Las progresiones más recomendables para ejercitarlo son la 6ª y la 9ª."[831]



- *Messa di voce*

Representa todo lo contrario al *portamento*. Supone el cambio de una nota a otra de la forma más clara y rápida posible. Los principales problemas con los que el niño se encuentra al pasar de una nota grave a otra aguda, sobre todo si la distancia entre ellas es amplia, es el hecho de apoyar sobre la nota inferior a la aguda su interpretación. Esta "inseguridad" se puede corregir mediante diversos ejercicios de vocalización:

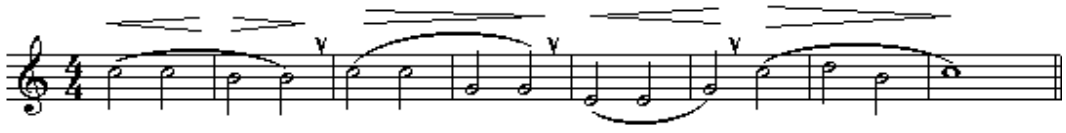
[831] *Ibídem*, pág. 332.

"La denominación italiana messa di voce en su significación general se refiere a la buena emisión de la voz, su impostación, el filado, etc.; pero en su sentido más estricto es costumbre relacionarla con la emisión vocal pura y el paso limpio y rápido de una nota a otra, o sea, todo lo contrario del "portamento" cuando este deja de constituir una exigencia de la interpretación.

Para dar a los alumnos idea de lo que es el ataque de glotis se les hace cantar sobre la nota la3 prolongadamente con la boca cerrada, de lo que resulta la vibración de la m. Sin interrumpir el sonido enséñeles con el ejemplo a articular la g apoyando en ella la vibración de la m y se darán inmediatamente cuenta de lo que es ataque de glotis. Ejecútese el mismo ejercicio con la sílaba ja. (ha)

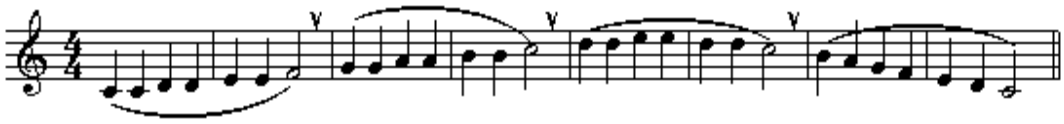
Siguiendo la costumbre establecida en la metodología vocal indicamos gráficamente el ataque de la glotis con una h seguida de una vocal."[832]

1.



m----gm gm gm etc.
ha ha ha ha etc.

2.



m-gm gm gm etc.
ha ha ha ha etc.

b) Filado

Una de las técnicas más complicadas en la interpretación de las obras corales es el cambio de intensidades entre distintos pasajes hasta llegar al pianíssimo. Para conseguir una correcta ejecución el maestro catalán ofrece la posibilidad de realizar mediante tres formas una serie de ejercicios de carácter técnico. Recomienda que para las voces infantiles se parta de un "piano" a un "crescendo" para finalizar en un "pianísimo" mediante un "dimuendo":

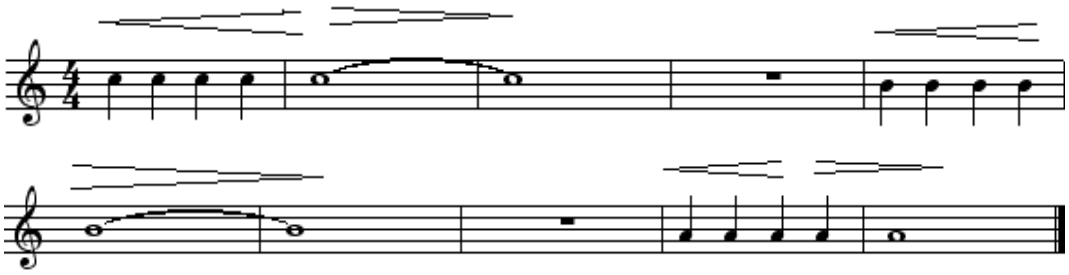
"Filar un sonido es disminuir paulatinamente su intensidad pasando del "fuerte" o de la media voz al pianíssimo. Se puede efectuar de tres formas: 1ª, iniciando la nota más o menos intensamente terminándola pianíssimo; 2ª, iniciando la nota pianíssimo y concluyéndola más o menos fuerte; y 3ª, atacando la nota muy piano efectuando un "crescendo" seguido de un "diminuendo" finalizado en un pianíssimo.

En las voces infantiles el último es el más recomendable y conviene iniciar su práctica a partir del do4, cuando ya el registro vocal superior se halla consolidado,

[832] *Ibídem*, págs. 332-33.

descendiendo por notas aisladas, correlativamente, hasta el sol3 y sucesivamente ejercitar las notas filadas en el ámbito sol3-mi4.

Los ejercicios siguiente se efectúan: 1º solfeados, y después con la sílaba "ja" apoyada en la parte superior de la faringe."[833]

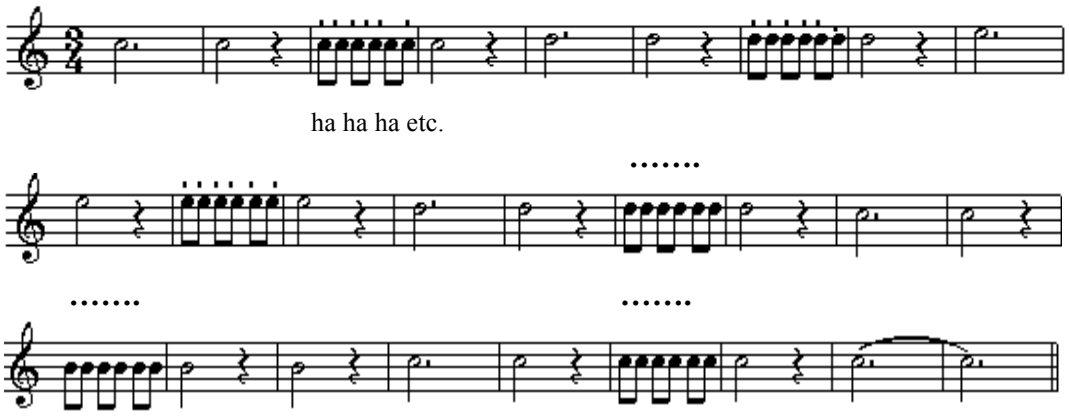


c) *Picados*

Los sonidos *picados* constituyen el último concepto dentro de los ejercicios suplementarios. De ejecución más sencilla, Borguñó propone que el proceso de inspiración tenga la misma duración que las notas picadas que abarque el ejercicio:

"Los ejercicios picados se ejecutan mediante un ligero y suave ataque de la glotis. Al ejecutar varias notas picadas los alumnos han de preparar el acto de inspiración como si se tratara de una sola nota prolongada.

Por consiguiente, los primeros ejercicios de picado son precedidos de otro ejercicio igual en el que la duración de la primera nota es igual a la del grupo de notas picadas que contenga el ejercicio."[834]



---

[833] *Ibídem*, págs. 334-35.
[834] *Ibídem*, págs. 335.

Universidad de Salamanca

El *Método Eurítmico Vocal y Tonal* obtiene esta denominación debido a que se exponen los tres elementos principales de la educación musical: voz, ritmo y tonalidad.

Si bien no existe una datación concreta del momento en que Borguñó comenzó a escribir de forma sistemática su *Método*, por la comparación entre los libros publicados podemos atestiguar que a partir del Congreso de Bruselas el maestro catalán empezó a organizar de forma más clara y continuada su sistema pedagógico.

El Periodo Pre-Primario, al margen de aquello que Borguñó considera que debería ser la educación musical escolar, está destinado a los niños de párvulos y contiene numerosas referencias a los trabajos de Carpentier, Montessori y Dalcroze. Las marchas rítmicas, juegos, pequeñas canciones con gestos, etc. constituyen las principales actividades que se deberán impartir en la clase de música.

El Primer Periodo, también llamado de Iniciación, contiene tres secciones: *Preparación Metódica de la Voz*, *Iniciación al Ritmo* e *Iniciación a la Cultura del Oído a través de la Tonal*. La forma en la que se ha de utilizar el Método no es de carácter continuo; es decir, las tres secciones no siguen una secuencia ordenada una tras otra sino que la *Iniciación al Ritmo* y a la *Cultura del Oído* se corresponden con las progresiones de la *Primera Sección*, *Preparación Metódica de la Voz*.

En este sentido, todo gira alrededor de las canciones interpretadas en *Preparación Metódica de la Voz*. Se parte de ellas y al mismo tiempo se puede trabajar la rítmica y el oído con ejercicios específicos.

La razón por la que creemos que Borguñó prefiere distinguir de forma clara los tres apartados, voz, ritmo y oído pero a su vez, trabajarlos de forma conjunta sin especificar los ejercicios que se han de practicar en cada progresión de la *Primera Sección*, estriba en la completa libertad que ofrece al profesor. Éste, de acuerdo al nivel que van adquiriendo los alumnos, estimará conveniente utilizar los distintos ejercicios de ritmo y desarrollo del oído.

Los procedimientos metodológicos sobre los que descansa el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* son los defendidos por Borguñó a lo largo de sus escritos, cursos, conferencias y ponencias en los Congresos Internacionales en los que participó. La mano guía, la mano pentagrama, la solmisación, la fonomimia, la representación visual de los sonidos en el encerado y en el pentagrama y el formulario rítmico son los medios a través de los cuales el profesor de educación musical podrá poner en práctica los distintos ejercicios que el Método contiene.

Los ejercicios a los que aplica los procedimientos señalados están en consonancia con la sección o parte que se estudia. Entre ellos se encuentran las actividades de entonación, solmisación y cantos a una y dos voces, ejercicios de audición interna de los sonidos trabajados con la memorización de los cantos de la serie correspondiente, dictados, apoyo mental y con las reconstituciones mentales melódicas y armónicas.

Este Periodo de Iniciación engloba aquello que el niño ha de dominar para considerar que adquiere unos conocimientos musicales básicos. Los objetivos son relativamente factibles para un niño de educación primaria.

El Segundo Periodo, titulado también de Perfeccionamiento, se divide en dos secciones: *Cultura Tonal y Solfeo* y *Cultura de la Interpretación Vocal*. Borguñó concreta una continuidad con respecto a la *Tercera Sección* del Primer Periodo, la denominada *Iniciación a la Cultura del Oído a través de la Vocal*.

La *Primera Sección* del Periodo de Perfeccionamiento se subdivide en dos partes, una inicial, que continúa con el tipo de actividades llevadas a cabo en el Periodo de Iniciación, y la segunda, que estudia las principales tonalidades mayores y menores.

Los recursos metodológicos que el profesor debe utilizar en este Periodo son los mismos que en el primero. Con la incorporación de alteraciones accidentales y sonidos que sobrepasan el ámbito estudiado hasta el momento, Borguñó añade signos fononímicos para cada uno de los nuevos conceptos.

En la *Primera Sección* no existen cambios sustanciales en cuanto al tipo de ejercicios respecto del Primer Periodo. El hecho más destacable es el aumento progresivo en la dificultad de las actividades de solfeo a dos voces y las progresiones dedicadas a la explicación de las tonalidades con mayor número de alteraciones.

El estudio de las tonalidades es un proceso más complejo que el vocal y el rítmico. Su análisis está ligado a los ejercicios de entonación y de solfeo a una y dos voces donde el niño puede encontrar una dificultad añadida con los valores rítmicos utilizados.

La *Segunda Sección* tiene por título *Cultura de la Interpretación Vocal* y en ella se desarrolla toda una serie de normas y reglas relacionadas con los factores estéticos y fisiológicos de la voz.

Uno de los mayores obstáculos que encuentra Borguñó es la correcta vibración de las sílabas abiertas y cerradas. Dentro de su defensa de los signos analógicos, como medio para facilitar la enseñanza de la música, ha de encontrar un símbolo que represente altura y duración al mismo tiempo. A pesar de procurar que se pueda interpretar mediante el uso de la fonomimia no encuentra posibilidad alguna. Para solventar el problema opta por una grafía simple de carácter escrito ligada a la utilizada en la rítmica vocal.

El objetivo que el maestro catalán persigue no es otro que el de la correcta interpretación de los cantos. Sus veintisiete reglas de fraseo, matiz y acento componen todo un ejemplo teórico y práctico de cómo se han de cantar las obras corales.

De forma general podemos destacar la diferencia entre los Periodos de Iniciación y Perfeccionamiento con respecto a la complejidad de los conceptos y contenidos de cada uno de ellos. El Periodo de Perfeccionamiento, como su nombre indica, está ajustado a aquellos alumnos que desean ampliar sus conocimientos musicales. Tras a haberlo

analizado pensamos que estaba destinado a conservatorios o centros de mayor especialización al superar en exceso el nivel que se impartía en los centros educativos.

CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los mayores interrogantes al inicio de esta investigación consistió en averiguar si durante el siglo XX la educación musical había tenido un lugar propio en las escuelas primarias o si, por el contrario, no existió interés alguno por desarrollar esta materia.

Mediante el análisis de la legislación en materia educativa desde 1900 hasta la Ley General de Educación de 1970, contando con los antecedentes de la Ley Moyano de 1857 y con los intentos de reforma de 1868, observamos la escasa evolución de esta asignatura en los distintos planes de estudio así como en la formación de los maestros en las EE.NN.

Lamentablemente, salvo contadas excepciones, podemos apuntar que la educación musical no adquirió personalidad propia dentro del cuadro de asignaturas en los distintos planes educativos. La formación de los maestros era mínima, limitada a las nociones básicas del solfeo y carente de una metodología apropiada para ser aplicada en las escuelas. En los escasos centros escolares donde se impartía quedaba restringida a un mero recurso de asueto.

Las razones de esta situación se pueden encontrar en el propio contexto social en el que se hallaba el país. Con una tasa de analfabetismo del 63% en el año 1900, (55% en los hombres y 71% entre las mujeres), una educación primaria donde los maestros apenas recibían un salario digno, las clases carecían de las mínimas condiciones higiénicas y los niños permanecían en grupos de carácter unitario; los objetivos apenas sobrepasaban del aprendizaje de la lectura, escritura, sumar, restar, multiplicar y dividir. Si bien la asignatura de Música estaba reconocida por ley desde el R.D de 26 de octubre de 1901, las circunstancias para su plena implantación eran del todo utópicas.

Con la llegada de la II República se produjo un intento de mejora en la calidad de la educación primaria. Se construyeron nuevos edificios, se reformaron los planes de estudio y se dotó a los maestros de condiciones económicas y profesionales más favorables. El espíritu de las nuevas corrientes pedagógicas envolvió las disposiciones educativas pero apenas hubo tiempo para aplicarlas.

Gracias a la influencia que la Escuela Activa tuvo en varios pedagogos españoles surgió un movimiento, generalmente al margen de la enseñanza oficial, preocupado por las nuevas corrientes así como su aplicación práctica. La asignatura de Música se benefició de este nuevo impulso aunque sin adquirir el grado de importancia que obtuvieron otras materias, como es el caso de Educación Física, que hasta el momento padecía el mismo desinterés. Mientras en países como Alemania, Francia o Inglaterra se desarrollaron métodos pedagógicos exclusivos para la enseñanza de Música en las escuelas, en España, en el mejor de los casos, los músicos interesados en la educación musical se limitaron a importarlos o adaptarlos al contexto donde impartían sus clases. A pesar del incremento del interés por esta materia, su producción se limitó a la publicación de cancioneros escolares y a la traducción de melodías populares extranjeras.

Las causas por las que la educación musical escolar no llegó a implantarse durante estos años en la escuela primaria son amplias y complejas. Entre ellas subrayamos el desinterés por la materia de los distintos gobiernos y regímenes que gobernaron en España durante los tres primeros cuartos de siglo, la propia situación social y económica del país que priorizaba otros aspectos antes que el de la formación musical del niño, la nula preparación musical de los maestros, la inexistencia de una educación pedagógica entre los músicos así como la apatía por crear un movimiento común a favor de la educación musical escolar. Todas estas razones produjeron una carencia total de formación musical de carácter general entre los niños en edad escolar.

Aun siendo críticos con esta situación, se ha de reconocer el trabajo llevado a cabo por pedagogos como Joan Llongueres, Rafael Benedito, el P. Irineu Segarra, Luis Elizalde, Montserrat Sanuy o Rosa Font. Gracias a este grupo de hombres y mujeres se despertó cierto interés por la educación musical. Su labor no pasó desapercibida y obtuvieron el reconocimiento merecido a través de sus numerosas demostraciones con los grupos donde desarrollaron su trabajo.

Capítulo aparte en estas consideraciones finales merece Manuel Borguñó. A pesar de ser una figura controvertida por sus opiniones contrarias a la inclusión de sistemas pedagógicos extranjeros en las escuelas primarias, sus trabajos y conciertos con niños fueron altamente valorados.

Durante su vida profesional recibió críticas por parte de muchos músicos que no entendían su negativa a incorporar prácticas que en otros países ofrecían grandes resultados, como es el caso del Método de Dalcroze. Debemos tener en cuenta que, equivocado o no, defendió la idea de procurar un método acorde con las características propias de su país. Provenir de Cataluña donde la actividad coral era extraordinaria, (su formación musical nació en la Escolanía de Montserrat), así como la circunstancia de que la asignatura de Música a principios de siglo XX en las escuelas era sustituida en los programas oficiales por Canto, inclinaron a Manuel Borguñó a centrar todo su pensamiento pedagógico musical en la educación vocal.

Las razones últimas por las que Borguñó se decantó por la educación musical escolar las desconocemos. Únicamente contamos con la explicación de su hija Montserrat que nos confesó la importancia que tuvo para el maestro catalán la gira que como pianista acompañante del Trío Suiza llevó a cabo por toda Europa. En su opinión, fue en ese viaje donde pudo entrar en contacto con esta disciplina.

La dirección del Conservatorio de Igualada supuso el laboratorio donde desarrolló todas sus ideas pedagógicas y obtuvo un mayor reconocimiento entre la sociedad musical catalana. Su polémica con Llongueres acerca de la conveniencia de que los niños utilizasen el método creado por Dalcroze una vez superados los estudios de párvulos data de esta época. Los orígenes de este enfrentamiento encubrían toda una serie de intereses personales por ocupar un lugar de primacía en el desarrollo oficial de la educación musical escolar en Barcelona. La aparición de dos bandos ofuscados por la defensa de las teorías de Borguñó y Llongueres imposibilitó llegar a compartir una visión conjunta que, en esos

momentos, podía haber facilitado la implantación de una educación musical en las escuelas.

Borguñó defendió, en ocasiones de manera extrema, como única solución al problema de la educación musical escolar, la creación de un método autóctono. A pesar de no minusvalorar los sistemas pedagógicos impulsados en otros países, consideraba fundamental que los niños aprendiesen a través de un método donde apareciesen las características de su país.

Una vez analizada toda su obra, deducimos que uno de los mayores problemas que Borguñó tuvo para conseguir su objetivo se encontraba en que constantemente anunciaba su *Método* pero nunca llegaba a ver la luz. En todos sus libros se informaba de su próxima publicación pero se puede indicar, tras estudiar de forma minuciosa toda su documentación personal, que es a partir de su llegada a Santa Cruz de Tenerife y con su participación en la Conferencia de Bruselas cuando advertimos una mayor sistematización en su elaboración. A través del estudio de sus textos podemos observar una continua evolución en sus planteamientos pedagógicos aunque el eje de su metodología giró siempre en torno a la canción.

Nos remitimos de nuevo a las declaraciones de su hija Montserrat que nos indicó que su padre, en el momento de su muerte, se encontraba en Madrid para tratar su publicación. Tras su fallecimiento, una vez devueltas sus pertenencias a la familia, no se halló el *Método* por lo que no existían pruebas fehacientes de su existencia final.

Entre los documentos personales que Montserrat mantenía almacenados en un viejo desván encontramos 336 páginas mecanografiadas con el título, *Educación Musical, Método Eurítmico Vocal y Tonal*. Tras varios años de estudio y análisis creemos que se trata de su versión definitiva previa a su publicación. El hecho de contener toda una exposición práctica de su pensamiento pedagógico mediante numerosos ejemplos y ejercicios, una detallada explicación teórica de su aplicación y la existencia de un prólogo ratifica la idea de que estamos ante el *Método Eurítmico Vocal y Tonal*.

La cuestión que se planteó en esta investigación, además de sacar a la luz el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* y analizarlo, fue comprobar si el borrador escrito por Borguñó podía ser utilizado en las escuelas primarias como un sistema pedagógico válido para la formación musical de los niños. La evaluación que realizamos parte de su estructura, el nivel de los objetivos, los contenidos y la metodología empleada.

Borguñó tenía desde los años treinta claramente definida la sub-división de su *Método* en Periodo de Iniciación y Periodo de Perfeccionamiento. A pesar de no establecer una división por edades o cursos escolares, el primero de ellos se destina a la educación primaria mientras que el segundo, que posee partes que refuerzan aspectos del periodo anterior, se propone para la educación secundaria.

Los niños de la etapa pre-escolar debían realizar canciones con gestos, pequeñas marchas rítmicas y ejercicios de carácter lúdico. En este periodo, Borguñó sí que estimaba aprovechable el Método de Dalcroze y aconsejaba su utilización, pero dejaba de ser útil al iniciar los estudios primarios.

Uno de los mayores problemas del borrador del *Método* es la gran cantidad de divisiones que existen en cada una de los Periodos. Esto hace que ante la maraña de secciones, progresiones, etapas, etc. el lector llegue a sentirse desorientado. A pesar de que el Primer Periodo muestra una mayor claridad y sistematización, el Segundo Periodo difiere ligeramente en cuanto a la clasificación de sus secciones y etapas respecto del Primero.

El Periodo de Iniciación, dividido en tres secciones, basa su articulación en la práctica vocal y rítmica. En nuestra opinión, los cantos de la *Primera Sección: Preparación Metódica de la Voz* y los ejercicios de la *Tercera Sección: Iniciación a la cultura del oído (a través de la vocal)* se adecúan, tanto a nivel musical como a nivel pedagógico, para niños de educación primaria, es decir, hasta los doce años aproximadamente. Donde encontramos mayor dificultad metodológica es en la parte relativa a la iniciación del ritmo. La incorporación del formulario rítmico no constituye en sí un obstáculo pero, la introducción de ciertos conceptos o fórmulas rítmicas pueden ofrecer cierta complejidad para niños que reciben clase de educación musical en una escuela primaria y no en un Conservatorio. Mientras que en estos centros se debe ofrecer una instrucción musical, en las escuelas se imparte una educación musical. Estos dos términos, educación e instrucción, aunque se consideren sinónimos, son dos conceptos totalmente distintos.

La necesidad de instaurar unos signos analógicos que facilitasen el aprendizaje de los conceptos del lenguaje musical constituyó uno de los mayores esfuerzos de Borguñó. La mano guía, la solmisación, la fonomimia, la representación visual de los sonidos en el encerado y la escala vocal fijada en el pentagrama son los principales medios de los que el maestro catalán se sirve para ejecutar los ejercicios propuestos.

Para los contenidos rítmicos utilizó una serie de puntos de diferentes tamaños y rayas que se ligan en caso de prolongar la duración del sonido mientras que los silencios se encarnan en los utilizados en el lenguaje musical. La razón de incluir la doble grafía en los ejercicios vendría determinada por la necesidad de que el alumno ha de identificar desde el inicio la notación tradicional con la creada por Borguñó.

Además de los procedimientos señalados, Borguñó se vale de la dactilorritmia como recurso para realizar la lectura de valores y sonidos. Su empleo no constituye una idea propia ya que, como se ha señalado en el capítulo correspondiente, estos signos son similares a los que aparecen en los tratados de Chevais. Si bien la dactilorritmia llegó a tener cierto uso, en la actualidad apenas se aplica. Desde nuestro punto de vista, creemos que la adopción que Borguñó hace de esta técnica gestual se fundamenta en la admiración personal y profesional que sentía por Chevais. Observamos que, aunque la referencia a la dactilorritmia aparece en casi todos sus escritos, no la llega a desarrollar de forma amplia.

Únicamente incluye algunos ejemplos donde aparecen figuras de negra, blanca, redonda y silencios de negra.

Todo lo expuesto anteriormente no resta valor a la gran cantidad de ejemplos rítmicos incluidos. Su dificultad es totalmente progresiva y de fácil asimilación para los niños. El niño parte de patrones rítmicos simples mediante palmadas o golpes en la mesa para pasar de forma paulatina a otros que abarcan desde la diferenciación de acentos hasta la interpretación de ritmos más complejos.

En cuanto al aspecto vocal del Periodo de Iniciación, en *Preparación Metódica de la Voz* el maestro catalán desarrolla todo su pensamiento teórico. Las canciones que comprende, compuestas por Borguñó, manifiestan un conocimiento enorme de las posibilidades vocales de los niños. Los ejercicios de entonación previos a los cantos permiten interpretar con suma facilidad las canciones. Las figuras no exceden de las corcheas y apenas existen intervalos difíciles de entonar. En esta sección únicamente aparecen los ejercicios de entonación y las canciones por lo que la última de las secciones, *Iniciación a la cultura del oído a través de la vocal* complementa, mediante diversos ejercicios, la educación del oído en los niños. Profundizar en este aspecto de una forma tan específica aporta una novedad destacable con respecto a otros sistemas. La metodología y los ejemplos incluidos poseen un carácter muy motivador tanto para su realización como para su comprensión.

En ambas secciones, Borguñó despliega toda una serie de recursos metodológicos donde sobresalen la fonomimia, la salmodia, la representación gráfica visual de los sonidos y la escala vocal. Como se ha insistido a lo largo de esta investigación, estableció todo su sistema pedagógico alrededor de la creación de signos que se relacionaran de forma natural con su significado musical. La introducción de estos símbolos de manera más sistemática se produce en su libro *Educación Musical Escolar y Popular* (1946) donde declaraba que: "Existen en la Pedagogía Musical Escoñar una serie de signos analógicos representativos de la idea sonora"[835]. Borguñó abogaba por la creación de un sistema independiente de las corrientes europeas peros los signos incluidos guardan gran similitud con los que aparecen con anterioridad en los libros de Chevais. Las causas por las que Borguñó nunca hace referencia al pedagogo francés y a la adopción de parte de sus medios metodológicos la desconocemos. Esto no significa que en este aspecto el borrador del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* sea una copia del elaborado por Chevais. No obstante, no deja de sorprender que, tras una polémica como la mantenida con Llongueres, parte de su obra provenga de otros trabajos. Chevais, además de mantener relaciones personales con Borguñó, publicó su *Solfège scolaire* en 1913 por lo que Borguñó pudo ver su edición en la gira por Europa que realizó en 1914.

La interrogación que surge es la de si el borrador del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* al tener la influencia de Chevais pierde su sentido pedagógico propio. Borguñó cae en una contradicción explícita al utilizar unos procedimientos concebidos previamente al

[835] Borguñó, M. *Educación Musical Escolar y Popular*, Imprenta La Tinerfeña, Santa Cruz de Tenerife, 1946, pág. 90.

mismo tiempo que critica al resto de pedagogos españoles por utilizar sistemas de otros países. Tal vez, el mayor reproche que se le puede hacer a Borguñó es el de no aportar el nombre de Maurice Chevais como origen o influencia en la inclusión de sus signos en los contenidos de su trabajo. Su omisión, más que disminuir eficacia al *Método Eurítmico Vocal y Tonal*, puede esconder cierto afán de protagonismo. Aun así, estimamos que en caso de haber reconocido la adopción de parte del de Chevais no se le hubiera restado mérito alguno a su trabajo.

Por otro lado, no se debe olvidar que el método diseñado por Borguñó es algo más que la fonomimia y la dactilorritmia que aparecen en el libro de Chevais. De hecho, ambos procedimientos habían sido utilizados con anterioridad por músicos y pedagogos para mejorar la comprensión del lenguaje musical.

A pesar de que Borguñó estuviese en contra de adoptar métodos provenientes del extranjero y que parte de sus recursos metodológicos fuesen utilizados por otros pedagogos foráneos, el verdadero juicio de valor viene determinado por la utilidad que el método propuesto por Borguñó posee para las escuelas primarias.

Desde un punto de vista pedagógico, consideramos que el Periodo de Iniciación conserva un gran valor para su aplicación en las escuelas primarias. Borguñó, consciente de la diferencia entre una escuela primaria y un centro de enseñanza musical, distingue unos contenidos básicos totalmente asequibles para niños de edades comprendidas entre los seis y doce años. Los ejercicios propuestos poseen una dificultad progresiva, su comprensión es sumamente sencilla y están investidos de una alta motivación.

Otro aspecto a destacar se halla en la libertad que el profesor tiene a la hora de aplicar el *Método*. En ningún caso Borguñó considera que su trabajo haya de practicarse literalmente. El maestro, según las posibilidades de cada grupo, refuerza los aspectos que estime convenientes, puede evitar aquellos que ofrecen mayor dificultad y obviar los que por su sencillez no considere necesarios.

A nuestro entender, este Primer Periodo justifica el resto de la obra. En el caso de haberse introducido en las escuelas primarias españolas de una manera sistemática, la formación musical escolar que los niños hubieran obtenido podría haber igualado a la del resto de países donde se valoraba el aprendizaje de esta materia.

El Periodo de Perfeccionamiento abarca una serie de contenidos de mayor complejidad. Como su nombre indica, no trata de conseguir un aprendizaje básico sino de mejorar las destrezas adquiridas anteriormente. Únicamente la primera parte de la *Primera Sección: Cultura Tonal y Solfeo* ofrece mayor continuidad con lo aprendido en el Periodo de Iniciación. Los ejercicios mantienen la misma estructura pero aumentan su dificultad.

El Estudio de las Tonalidades, más concretamente a partir de las progresiones que en un principio el propio Borguñó no tenía pensado incluir, puede hacer que el tratado refleje un mero manual práctico de solfeo escasamente relacionado con la educación musical escolar. De igual forma, las veintisiete reglas de interpretación analizadas en

Cultura de la Interpretación Vocal pueden resultar complicadas de asimilar por parte de los alumnos. Estimamos que la intención de Borguñó era la de incluir estos contenidos como material de ampliación aun siendo consciente de la imposibilidad de su ejecución. El Periodo de Perfeccionamiento se halla más acorde con la instrucción musical recibida por los niños y adolescentes en Conservatorios, escuelas de música o coros que en la que se pudiera impartir en la escuela secundaria.

Para finalizar estas consideraciones, queremos evaluar la validez del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* en el tiempo desde dos puntos de vista.

En primer lugar, dada la situación social en la que se encontraban las escuelas primarias en España hasta prácticamente el último cuarto del siglo XX, y más concretamente el papel que la asignatura de Música ocupaba en la educación primaria, es difícil pensar que el tratado de Borguñó hubiese podido ser introducido en las escuelas de la época. La escasa preparación del profesorado en materia musical, el desinterés político y social en la educación musical al no ser entendida como un medio fundamental para el desarrollo del niño, impidieron durante todos estos años que cualquier intento por dotarle de contenido resultase un esfuerzo utópico.

En segundo lugar, con la perspectiva que da el paso de los años y tras observar la evolución que la asignatura de Música ha tenido desde su inclusión como materia obligatoria en las escuelas primarias a partir de 1990 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), podemos señalar como válido el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* para ser impartido en las escuelas primarias. A pesar de ser escrito en la década de los cincuenta del siglo XX, la pregunta que se plantea es si podría ser extrapolable al contexto actual de nuestras escuelas primarias.

Probablemente algunos de sus contenidos puedan resultar anacrónicos desde el punto de vista metodológico, pero no se debe olvidar que todo método está sujeto a revisión y actualización. Actualmente, en Australia se lleva a cabo una modernización del Método Tonic-solfa de John Curwen y en las escuelas primarias españolas a pesar de no seguir un sistema único de aprendizaje, los docentes que imparten la materia de Música aplican la metodología que estiman más oportuna de diferentes obras pedagógicas. La fonomimia y las secuencias rítmicas de Kodaly, los instrumentos y sílabas rítmicas de Carl Orff o la Rítmica de Dalcroze tienen, a día de hoy, una presencia importante en las aulas.

El estudio del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* propugnado por el maestro catalán confirma la idea inicial de la que se partía: a pesar de las conclusiones negativas y el desinterés que muchos investigadores otorgan a la educación musical escolar en España en las primeras décadas del siglo pasado, existió un número muy reducido de músicos que, con la llegada de la Pedagogía Activa, trataron de impulsar su desarrollo e implantación en las escuelas primarias españolas.

El sistema pedagógico de Manuel Borguñó, aun siendo reconocido por parte de las autoridades, no llegó a implantarse en las escuelas primarias. Los motivos del reconocimiento de su labor pero el escaso interés por introducir sus ideas pedagógicas en la

escuela primaria pueden estribar en varias razones que se añaden a las anteriormente citadas: la carencia de un movimiento musical y cultural en la España de post-guerra tan amplio como el existente en Cataluña, su lejanía física de la capital de España o las dificultades económicas y políticas por las que atravesaba el país, pudieron influir en que su ideario pedagógico no se pudiese plasmar en las escuelas primarias.

Los viajes realizados en su juventud por Europa, el estrecho contacto personal y profesional que sostuvo con Chevais así como la participación en diferentes congresos internacionales -llegó a asistir como ponente en Moscú y Bruselas a los Congresos organizados por la International Society of Music Education (I.S.M.E.)- hacen de este maestro catalán uno de los referentes más importantes dentro de la pedagogía musical española. La obtención del permiso para viajar a un país comunista como Rusia por parte del gobierno franquista supone un claro reconocimiento de su trabajo al final de su vida. Tras su fallecimiento, nadie recogió el testigo de su obra ni mantuvo interés en su aplicación. La no publicación del *Método Eurítmico Vocal y Tonal* colaboró al olvido de su planteamiento pedagógico y su uso en las escuelas primarias o coros.

Su dedicación a la educación musical escolar y la intensa actividad llevada a cabo en Santa Cruz de Tenerife si que llegó a ser tomada muy en cuenta en los ámbitos culturales y educativos de la isla. En la pequeña localidad tinerfeña de Batán de Arriba el colegio público de educación primaria mantuvo el nombre de Manuel Borguñó hasta su desaparición.

Su tenacidad, muchas veces convertida en tozudez, por mantener sus ideas y la polémica señalada con Llongueres han hecho de él, hasta ahora, un hombre discutido. Tal vez por el desconocimiento de la suma de su obra o por una falta de profundización en su labor en defensa de la educación escolar, su figura no ha sido suficientemente valorada constituyendo, esto último, uno de los objetivos principales de estaTesis Doctoral.

Borguñó, para muchos de sus detractores, fue un pedagogo sin una visión que no iba más allá de la interpretación de obras a través del coro escolar. Para sus defensores, el maestro catalán poseía un sistema extraordinario que de haberse implantado en las escuelas primarias podía haber cambiado el devenir de la educación musical escolar en Cataluña primero y en el resto de España tras la Guerra Civil. No obstante, hemos de subrayar que no encontramos dentro de su generación nadie que mantuviese el interés, hasta convertirlo en una lucha personal y profesional, por un asunto tan específico como la educación musical y su inclusión en las escuelas primarias.

El propósito de este trabajo ha pretendido ir más allá de estas preguntas tratando de redescubrir el *Método Eurítmico Vocal y Tonal* que se creía perdido y que en la actualidad, una vez revisado, podría ser muy eficaz en la educación musical de los niños. Junto a ello, sirva esta investigación para reconocer la labor de Manuel Borguñó en favor de la inclusión y desarrollo de la educación musical en las escuelas primarias.

BIBLIOGRAFÍA

Las referencias bibliográficas que incluimos a continuación se encuentran clasificadas en tres grandes apartados: producción de Manuel Borguñó, legislación y bibliografía general.

Debido a que el eje principal sobre el que gira la presente Tesis es la obra y figura de Manuel Borguñó el primero de los apartados detalla toda su producción escrita. Para simplificar su comprensión lo hemos subdivido en cuatro subapartados: cartas (remitente y destinatario) y documentos personales, artículos en publicaciones periódicas, ponencias en congresos y conferencias y, finalmente, libros publicados por el maestro catalán. Estas obras han constituido la base de nuestro trabajo al estar muchas de ellas escritas a mano por el propio autor y ser plasmación directa de su pensamiento pedagógico musical. En este apartado aparecen algunos artículos y documentos, sobre todo los de carácter personal, inéditos, que no han sido citados en los capítulos de la presente Tesis. La gran cantidad de escritos, recortes de prensa, programas, etc. que su hija mantenía y la necesidad de establecer unos límites de extensión de nuestro trabajo, hizo que tuviéramos que limitar su inclusión a aquellos que consideramos más importantes.

La legislación educativa, segundo de los apartados, ha constituido el punto de partida de esta investigación. A través de las diferentes leyes hemos podido observar la evolución de la educación en España, la formación musical de los futuros maestros así como la importancia que se otorgaba a la formación musical en las escuelas primarias. Dado que iniciamos con la Ley Moyano de 1857 nuestro análisis y lo finalizamos con la Ley de Educación General Básica de 1970, se ha fraccionado en tres grandes etapas coincidentes los dos últimos con periodos histórico-políticos determinantes en la Historia de España del siglo XX: la II República y la dictadura franquista

En último lugar, incluimos aquellos artículos escritos por diversos autores que guardan relación con Manuel Borguñó y juzgan su labor así como libros, tesis doctorales y recursos electrónicos de carácter general y específicos que, gracias a su aportación, nos han ofrecido una visión de conjunto de los temas tratados.

PRODUCCIÓN DE MANUEL BORGUÑO

El hecho de que Montserrat Borguñó mantuviese numerosos documentos personales y profesionales de su padre facilitó la realización de esta Tesis. A pesar de los años transcurridos, la documentación se encontraba en perfecto estado aunque carente de orden.

Tras un análisis exhaustivo optamos por disponer los documentos atendiendo en primer lugar a las cartas y documentos personales de carácter inédito por orden cronológico.

Seguidamente, hacemos referencia a los artículos aparecidos en prensa y publicaciones periódicas. En este punto, queremos subrayar que incluimos únicamente aquellas que aparecían entre los documentos que su hija Montserrat guardaba en el desván de su negocio particular. No dudamos que Borguñó escribió muchos más artículos y reseñas, sobre todo en la prensa local tinerfeña pero, por las razones anteriormente comentadas, optamos por incluir los que se encontraban entre sus pertenencias.

A continuación, señalamos las conferencias y ponencias ofrecidas en los congresos a los que asistió. La minuciosidad que Manuel Borguñó dedicaba a su trabajo nos ha facilitado el poder encontrar entre sus pertenencias los borradores, varios de ellos escritos a mano, de sus presentaciones.

Finalmente, incluimos el listado de sus libros publicados. Nos gustaría señalar que en algún libro o escrito de Borguñó, el maestro catalán introduce el título de alguna producción escrita por él mismo de la que no tenemos constancia de su publicación y por lo tanto, hemos obviado su inserción.

1. CARTAS Y DOCUMENTOS PERSONALES

a) Cartas

- Remitente

- Carta-solicitud para obtener la plaza de Director de la Escuela Municipal de Música de Sabadell, 28 de mayo de 1918.

- Carta a l'Honorable Doctor Joaquim Xirau, President del Patronat de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, 10 de septiembre de 1933, 13 páginas.

- L'Educació Musical i la Ràdio, Carta respuesta al Sr. Director de la Emisora Radio Barcelona, Barcelona, 23 de septiembre de 1933, 16 páginas.

- L'Educació Musical i la Ràdio, Carta respuesta al Sr. Director de la Emisora Radio Barcelona, Barcelona, 27 de septiembre de 1933, 10 páginas.

- L'Educació Musical i la Ràdio, Report, Carta al Sr. Director de la Emisora Radio Barcelona, Barcelona, 28 de enero de 1934.

- Carta per al Reverendíssim Pare Abad del Monestir de Monserrat Dom Antoni Marcet, Barcelona, 12 d'octubre de 1934, 26 páginas.

- Carta de Manuel Borguñó a López Chavarri, Barcelona, 28 de abril de 1935.

- Carta de Manuel Borguñó a López Chavarri, Barcelona, 14 de julio de 1935.

- Carta de Manuel Borguñó a López Chavarri, Barcelona, 29 de noviembre de 1935.

- Carta solicitud de inscripción para el Instituto Musical de Pedagogía, Santa Cruz de Tenerife, julio de 1947.

- Carta dirigida a su esposa desde la Conferencia Internacional de Bruselas. Bruselas, 10 de junio de 1953.

- Carta a la Comisión Organizadora de la Sociedad de Educación Musical, octubre de 1953.

- Carta a D. Fernando Rodríguez del Río, Director de *Ritmo*, 31 de octubre de 1953.

- Carta al profesor D. Domingo Santa Cruz, Decano de la Facultad de Santiago y miembro del Consejo Internacional de la Música, 31 de octubre de 1953.

    - Destinatario

- Carta de agradecimiento de Pau Casals, 2 de mayo de 1921.
- Carta de Joan Lamote de Grignon, Barcelona, 21 de marzo de 1922.
- Carta de Maurice Chevais, París, 22 de febrero de 1924.
- Carta de Maurice Chevais, París, 22 de marzo de 1924.
- Carta de recomendación de Maurice Ravel, Barcelona, 18 de mayo de 1924.
- Carta de felicitación de Pau Casals por la celebración de la fiesta escolar en el Conservatorio, 10 de julio de 1933.
- Carta de felicitación de Pau Casals por el contenido de *En defensa de la Música y los Músicos*, 6 de febrero de 1935.
- Carta de presentación de Nemesio Otaño, Barcelona 10 de abril de 1942.
- Carta de José María Pemán, Cádiz, 12 de julio de 1945.
- Carta de Lluís Millet, Barcelona, 12 de marzo de 1948.
- Carta de Pau Casals, Prades, Francia, 18 de mayo de 1948.
- Carta de Lluís Millet, Barcelona, 28 de marzo de 1957.
- Instancia-solicitud de la Plaza de Conjunto Coral para la Escuela Municipal de Música de Barcelona, (sin datar).

b) Otros documentos

- Informe de Manuel Borguñó al regidor de l'Ajuntament de Girona Senyor Calvet i Consideracions al Programa i Organització d'un Conservatori Municipal de Música, 3 de julio de 1923. (Este informe se encuentra en: Brugués i Agustí, *La Música a Girona. Història del Conservatori Isaac Albéniz),* http://www.ddgi.cat/isaacalbeniz/pdf/llibre.pdf (Última consulta 9-X-2013)
- L'ensenyament musical a les escoles de Catalunya. Resposta a la sub-ponència musical de cultura de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, febrero de 1933, 37 páginas.

- La Educación Musical Escolar en la España Nacionalsindicalista, Barcelona, febrero de 1939, 8 páginas.

- Liste des Participants Conférence International su l'Education Musicale, Bruxelles, 29 juin-9 juillet, 1953.

- España y los Países Hispánicos ante los Problemas de la Educación Musical, noticia anecdótica de la Conferencia Internacional de Educación Musical de Bruselas, 1953, 48 páginas.

- Proyecto de Estatutos de la Sociedad de Educación Musical, Barcelona, 1953.

- Boletín de Adhesión a la Sociedad de Educación, Santa Cruz de Tenerife, octubre de 1953.

- Resumen entrevista en Radio Nacional de Barcelona, 11 de octubre de 1957.

- Interviú a Borguñó por Rafael Ferrer, Radio Nacional, octubre de 1958.

- Programa de la Asamblea Nacional de Música Sagrada Escolar y Popular, 15-19 de mayo de 1961. Incluye objetivos e ideas y observaciones, Santa Cruz de Tenerife, 27 de marzo de 1961.

- Pregón de "Festa major", Asociación Catalana en Santa Cruz de Tenerife, 1962.

- Solicitud Visado para poder realizar viaje a Moscú con motivo del Congreso Internacional organizado por la ISME, Barcelona, 23 de mayo de 1970.

- Contestació a l'Enquesta de GERMINABIT, (sin datar).

- La Música es movimiento, si, pero…, 3 páginas, (sin datar).

- Presentación del libro *Cincuenta años de educación musical*, (sin datar).

- Copia de la ficha biográfica destinada a la Enciclopedia Universal Sopena, (sin datar).

- Resumen de comentarios y juicios de algunos maestros sobre el libro *Educación Musical Escolar y Popular*, (sin datar).

- Otaño, N. Hoja-Presentación de *Educación Escolar y Popular*, (sin datar).

2. ARTÍCULOS EN PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- "La Música a l'escola", *Revista Catalana de Música*, núm. 3, Barcelona, marzo, 1923, págs. 103-109.
- "Sobre l'educació musical dels infants. Resposta al mestre Pujol", *Diari de Sabadell*, 1932.
- "Educació Musical?", *La Publicitat*, Barcelona, 17 de gener de 1932, pág. 5.
- "Punt final", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de gener de 1932, pág. 5.
- "Els músics i l'educació musical. Tots estem d'acord", *Revista Musical Catalana*, vol. XXIX, 1932, págs. 233-234.
- "Deixem-ho estar", *Revista Musical Catalana*, vol. XXXIX, 1932, pág. 306.
- "Per l'educació musical", Barcelona 2 de mayo de 1937.
- "Elementos para la organización de la pedagogía musical escolar", *Música,* Consejo Central de la Música, Dirección General de las Bellas Artes, Ministerio de Instrucción Pública, Barcelona, marzo, 1938, págs. 39-43.
- Borguñó, M. "La pedagogía musical escolar", *Ritmo*, núm. 137, Madrid, agosto de 1940, págs. 6-7.
- Borguñó, M. "La pedagogía musical escolar", *Ritmo*, núm. 138, Madrid, septiembre de 1940, págs. 9-10.
- Borguñó, M. "La pedagogía musical escolar", *Ritmo*, núm. 139, Madrid, octubre de 1940, págs. 5-6.
- Borguñó, M. "La educación musical escolar en España", *Ritmo*, núm. 146, Madrid, junio de 1941, págs. 4-5.
- Borguñó, M. "La educación musical escolar en España", *Ritmo*, núm. 147, Madrid, julio-agosto de 1941, págs. 8-9.
- Borguñó, M. "La educación musical escolar en España", *Ritmo*, núm. 148, Madrid, septiembre de 1941, págs. 5-7.
- Alejandro, L. "Don Manuel Borguñó, cruzado de la pedagogía musical", entrevista en *La Tarde*, Santa Cruz de Tenerife, 20-21 de junio de 1946.

- "El problema de la educación musical y su solución*", La Tarde*, Santa Cruz de Tenerife, 2 de enero de 1959.

- "Coros en la isla", *La Tarde*, Santa Cruz de Tenerife, 6-7-8 y 9 de octubre de 1959.

- "Por una educación musical escolar ortodoxa en España", serie de artículos en *La Tarde*, Santa Cruz de Tenerife, 27-28-29-31 de marzo, 2-3-4-5-9 de abril de 1973, (todos ellos en la página 3 del diario).

- "Testimonio de gratitud", *La Tarde*, Santa Cruz de Tenerife, 1973.

- Sin fecha concreta de publicación

- "Per la reorganització de l'orfeó vilanoví"

- "Fallarà l'educació musical?"

- "La Renaixença, la música i l'escola primària", *La Música*.

Universidad de Salamanca

3. PONENCIAS EN CONGRESOS Y CONFERENCIAS

- "La salvació de la Música i dels Músics és l'Escola Primària", conferencia impartida por Manuel Borguñó en el Ateneo de Barcelona el 14 de febrero de 1924, *Revista Musical Catalana*, núm. 242, Barcelona, pág. 50.

- "Quelques Remarques sur l'Organisation des Auditions Musicales Scolaires", "Conférence Internationale des Auditions Musicales Pour la Jeunesse", París, junio de 1937, 8 páginas.

- "La Musique, le Radio et les Enfants", "Congres International d'Art Radiophonique", París, julio de 1937. En su versión catalana el documento consta de 37 páginas.

- "Discurso Preliminar de Manuel Borguñó", "Conférence International sur l'Education Musicale", Bruxelles, 29 juin-8 juillet, 1953.

- "La Educación Musical Escolar", exposición en la "Conferencia Internacional de Educación Musical", Bruselas, 29 de junio-9 de julio, 1953.

- "Pour la survivance de l'education musicale scolaire", comunicación "IX Congreso Internacional del ISME", Moscú, 8-14 de julio de 1973.

4. LIBROS

- *El Orfeón de Graus y la trascendencia de su labor social y artística en Aragón*, Tip. Torres, Graus, 1916.

- *La salvació de la Música i dels Músics és l'Escola Primària*, conferencia ofrecida el 7 de octubre de 1931 en el Ateneo de Barcelona, Tip. Cosmos, 1931.

- *La Música el Cant i L'Escola*, Llibreria Bastinos, Barcelona, 1933.

- *En Defensa de la Música y de los Músicos*, Barcelona, 1934.

- *Educación Musical Escolar y Popular*, Imprenta La Tinerfeña, Santa Cruz de Tenerife, 1946.

- *La Música, los músicos y la educación*, Imprenta A. Suárez, Santa Cruz de Tenerife, ¿1950?.

- *Un vacío en la cultura musical. Pequeña historia de un error internacional que todavía puede ser corregido*, Santa Cruz de Tenerife, 1956.

- *Cincuenta años de educación musical. Lo que la Música pudo hacerse en España, no se hizo y puede todavía hacerse*, Santa Cruz de Tenerife, 1959.

- *El Canto Gregoriano en la Escuela y al alcance del pueblo. Guía Técnica*, Publicaciones del Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1960.

- *Ecos de una Asamblea Nacional*, Instituto Musical de Pedagogía de Santa Cruz de Tenerife, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1963.

- *¿Ha fracasado la Educación Musical?*, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1966.

- *¿Cómo salvar la educación musical? Un problema internacional*, Goya Artes Gráficas, Santa Cruz de Tenerife, 1969.

- *La Educación Musical Masiva en la Escuela*, *Apremiante llamada a los Músicos*, Instituto Musical de Pedagogía Musical, Santa Cruz de Tenerife, 1973.

LEGISLACIÓN

Para poder entender la evolución que la educación ha seguido en España, de una manera más concreta las escuelas primarias, ha sido necesario estudiar el proceso legislativo de los años que abarcan desde 1857 hasta 1970. Paralelamente, hemos analizado la legislación referida a la formación de los maestros con el objetivo de observar la importancia que se observaba a su educación musical.

Con el objetivo de subrayar las diferencias existentes en cuanto a contenido legislativo se refiere, hemos dividido toda la normativa en tres apartados atendiendo a tres momentos históricos político-sociales muy determinados.

a) Principal legislación educativa desde la Ley Moyano hasta la II República

- Ley de Instrucción Pública de 7 de septiembre de 1857, *Gaceta de Madrid*, *núm. 1710*, 10 de septiembre de 1857.
- Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, *Gaceta de Madrid, núm. 156*, 4 de junio de 1868.
- Decreto-Ley 14 de octubre de 1868, *Gaceta de Madrid*, *núm. 289*, 15 de octubre de 1868.
- Reglamento de las Escuelas Graduadas Anejas a las Normales de Maestros y Maestras, *Gaceta de Madrid*, *núm. 248*, 29 de agosto de 1899.
- R.D. 6 de julio de 1900, *Gaceta de Madrid*, *núm. 189*, 8 de julio de 1900.
- R.D. de 21 de julio de 1900, *Gaceta de Madrid*, *núm. 205*, 24 de julio de 1900.
- R.D. de 26 octubre de 1901, *Gaceta de Madrid*, *núm. 303*, 30 de octubre de 1901.
- R.D. 17 de agosto de 1901, *Gaceta de Madrid*, *núm. 231*, 19 de agosto de 1901.
- Ley de Bases de Reorganización de la Enseñanza Primaria de 17 de octubre de 1902, *Gaceta de Madrid*, *núm. 309*, 5 de noviembre de 1902.
- R.D. de 29 de mayo de 1903, *Gaceta de Madrid*, *núm. 152*, 1 de junio de 1903.
- R.D. de 22 de marzo de 1905, *Gaceta de Madrid*, *núm. 82*, 23 de marzo de 1905.
- R.D. 30 de marzo de 1905, *Gaceta de Madrid*, *núm. 151*, 31 de marzo de 1905.
- R.D. 14 de junio de 1905, *Gaceta de Madrid*, *núm. 167*,16 de junio de 1905.
- R.D. de 18 de agosto de 1905, *Gaceta de Madrid*, *núm. 234*, 22 de agosto de 1905.
- R.D. 8 de junio de 1910, *Gaceta de Madrid*, *núm. 162*, 11 de junio de 1910.
- Real Orden 15 de noviembre de 1910, *Gaceta de Madrid*, *núm. 342*, 8 de diciembre de 1910.

- R. D. de 30 de agosto de 1914, *Gaceta de Madrid*, *núm. 245*, 2 de septiembre de 1914.

b) Principal legislación educativa desde la II República hasta la finalización de la Guerra Civil

- Decreto de 9 de junio de 1931, *Gaceta de Madrid*, *núm. 161*, 10 de junio de 1931.

- Decreto 29 de septiembre de 1931, *Gaceta de Madrid*, *núm. 273*, 30 de septiembre de 1931.

- Constitución de la República Española, *Gaceta de Madrid, núm. 344*, 10 de Diciembre de 1931.

- Decreto de 28 de octubre de 1937, *Gaceta de la República, núm. 304*, 31 de octubre de 1937.

- Circular de 11 de noviembre de 1937, *Gaceta de la República*, *núm. 323*, 19 de noviembre de 1937.

- Circular de 5 de marzo de 1938, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 503*, 8 de marzo de 1938.

- Orden de 19 de agosto de 1936, *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España, núm. 9*, Burgos, 21 de agosto de 1936.

c) Principal legislación educativa del periodo franquista

- Decreto de 10 de febrero de 1940, *Gaceta de Madrid*, *núm. 48*, 17 de febrero de 1940.

- Orden de 28 de febrero de 1940, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 65*, 5 de marzo de 1940.

- Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 273*, 30 de septiembre de 1942.

- Orden de 4 de octubre de 1944, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 279*, 5 de octubre de 1944.

- Orden 16 de octubre de 1944, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 295*, 21 de octubre de 1944.

- Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 273*, 30 de septiembre de 1942.

- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 199*, 18 de julio de 1945.

- Decreto de 2 de febrero de 1967, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 37*, 13 de febrero de 1967.

- Decreto de 7 de julio de 1950, *Gaceta de Madrid*, *núm. 219*, 7 de agosto de 1950.

- Ley 169/1965 de 21 de diciembre sobre Reforma de la Enseñanza Primaria, *Gaceta de Madrid*, *núm. 306*, 23 de diciembre de 1965.

- Orden Ministerial de 1 de junio de 1967, *Gaceta de Madrid*, *núm. 136*, 8 de junio de 1967.

- Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, *núm. 187*, 6 de agosto de 1970.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

La importancia de los artículos aparecidos en revistas especializadas, periódicos de carácter local y nacional relacionados con Borguñó han sido de vital importancia en nuestra investigación. A través de ellos hemos podido analizar su obra y la consideración que de él se tenía en su tiempo. Igualmente, hemos podido profundizar en todos los demás aspectos relacionados con los diferentes ámbitos de la educación que han sido incluidos en los capítulos de este trabajo: organización escolar, pedagogía musical, pedagogos musicales, etc.

El valor de las publicaciones siguientes viene determinado por la necesidad de encuadrar el contexto histórico y pedagógico en el que la obra de Manuel Borguñó se desarrolló. No podemos entender la obra de un hombre sin atender a su momento y circunstancias. Los artículos que incluimos en este apartado nos han ayudado a completar y comprender el proceso creativo del maestro catalán, sus influencias previas y las consecuencias sobre otros pedagogos.

A pesar de que las referencias a Manuel Borguñó entre la prensa escrita y especializada fueron muy numerosas señalamos las que hemos considerado más importantes y han sido incluidas en el presente trabajo. Hemos de tener en cuenta que debido su extensa vida y a lo prolífico de su obra, su nombre apareció innumerables ocasiones en noticias de prensa, resúmenes de sus cursos, críticas de conciertos, etc.

Aunque la presente Tesis se dirige al estudio de la obra de Manuel Borguñó, más concretamente a su producción escrita y al borrador de su *Método Eurítmico Vocal y Tonal*, desde un primer momento se impuso la necesidad de conocer todos aquellos trabajos relacionados con ella. El análisis de aspectos tan diversos que abarcan desde la historia de la Institución Libre de Enseñanza hasta la última reforma educativa llevada a cabo durante la dictadura franquista, los principios de la Pedagogía Activa y su repercusión en la educación musical, la formación de los maestros en España y sus diferencias con el resto de países europeos, los métodos de los principales pedagogos europeos, etc. no hubieran sido posible sin el sostén que nos han proporcionado estas obras.

a) Artículos relacionados con Manuel Borguñó

- "El Soldado Compositor", *El Telegrama del Riff*.
- Castejón D. "El Orfeón de Graus", *Heraldo de Aragón*, Zaragoza, 21 de junio de 1915.
- "El Orfeón de Graus en Barcelona", *El Cine*, 23 de octubre de 1915, pág. 4.
- "El Orfeón de Graus. Llegada a Barcelona", *La Publicidad*, 11 de octubre de 1916, pág. 6.
- Fausto. "El Orfeón de Graus", *La Vanguardia*, 13 de octubre de 1916, pág. 16.
- Fausto. "El Orfeón de Graus", *La Vanguardia*, 15 de octubre de 1916, pág. 16.
- "L'Orfeó de Graus", *La Veu de Catalunya*, 16 de octubre de 1916, págs. 1-2.
- De Cavia, M. "El Orfeón de Graus. Un caso hermoso y ejemplar de descentralización", *El Sol*, 10 de junio de 1918, pág. 1.
- "Al poble de Sabadell. Un càrrec honrós deshonrat o la provissió de la plaça de Mestre Director de la escola Municipal de Música", *Diari de Sabadell*, 28 de junio de1918.
- Torrente, G. "Sentimiento aragonés. A don Manuel Borguñó, maestro de cantores", *El Porvenir de Huesca*, 6 de febrero de 1919.
- Nogués Pon, J. "Ateneo de Igualada. Su acción cultural", *El Día Gráfico*, 13 de mayo de 1922.
- Salvatore. *Las Noticias*, Barcelona, 10 de mayo de 1923.
- Walter. "Coro infantil de Igualada", *La Vanguardia*, 10 de mayo de 1923, pág. 18.
- *Las Noticias*, Barcelona, 17 de mayo de 1923.
- "Chor infantil de les escoles de l'Ateneu Igualadí", *Revista Musical Catalana*, núm. 234, Barcelona, junio, 1923, págs. 173-174.
- Grau, A. "El Mestre Borguñó i el Chor Infantil de L'Ateneu Igualadí", *Revista Catalana de Música*, núm. 6, Barcelona, junio, 1923.

- Galí, A. "Joan Llongueres", *La Publicitat*, Barcelona, 13 de gener de 1932, pág. 3.

- Galí, A. "Una Resposta", *La Publicitat*, Barcelona, 21 de gener de 1932, pág. 5.

- Llongueres, J. "Tasca positiva i tasca negativa", *La Publicitat*, Barcelona, 30 de gener de 1932, pág. 5.

- VV.AA. "Educació Musical", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de febrer de 1932, pág. 5.

- Pujol, F. y otros. "Sobre l'educació musical dels infants. Cinquanta compositors catalans en defensa del mestre Llongueres", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de març de 1932, pág. 6.

- Ballcels, J., Barberà, J., Molinari, J., Pecanins, J. "Sobre l'educació musical dels infants", *La Publicitat*, Barcelona, 28 d´abril de 1932, pág. 6.

- Pujol, F. "Sobre l'educació musical dels infants. Tots guanyant?...", *La Publicitat*, Barcelona, 11 de juny de 1932, pág. 8.

- Pujol, F. "Consfusions, no", *Revista Musical Catalana*, vol. XXIX, 1932, pág. 235.

- Pujol, F. "La cançó de l'enfadós", *Revista Musical Catalana*, Vol. XXIX, 1932, págs. 307-308.

- Salazar, A. "Sobre la enseñanza oficial de la música en las escuelas", *El Sol de Madrid*, 17 de marzo de 1934, pág. 7.

- "Para el fomento de la cultura musical", *La Vanguardia*, Barcelona, 9 de octubre de 1953, pág. 11.

- Menéndez Aleyxandre, A. "Luto en la educación musical. Manuel Borguñó ha muerto"*, La Prensa*, 29 de septiembre de 1973.

b) Obras, artículos, trabajos, etc. relacionados con historia de la educación, organización escolar, pedagogía, educación musical escolar, pedagogos musicales, etc.

- ---- *Un ensayo pedagógico: el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid: organización, métodos, resultados*, Junta de Ampliación de Estudios, Madrid, 1925.

- ---- *El Instituto- Escuela*, Junta de Ampliación de Estudios, Madrid 1925.

- ---- Discurso del Ilmo. Señor Don Romualdo de Toledo, Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria, Pamplona del 1 al 30 de junio de 1938, hijos de Santiago Rodríguez, 1941.

- Alonso Medina, J. A. *La formación musical de los maestros en Gran Canaria (1900-1971)*, Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, 2000.

- Altamira, R. *Ideario Pedagógico*, Biblioteca Pedagógica de Autores Españoles y Extranjeros, Reus, Madrid, 1923.

- Arabaolaza, G. de. "Educación musical en la escuela", *Ritmo*, núm. 142, enero de 1941, págs. 6-7.

- Arnaudas Larrodé, M. y Soler Palmer, M. *Tratado de Música para las Escuelas Normales*, vol. II, Boileau & Bernasconi, Barcelona, 1901.

- Artiga, J. S. *La Senda (Consejos a un maestro nacional)*, Dalmau Carles, Gerona 1922.

- Bachmann, M. L. *La Rítmica Jacques- Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, Ed. Pirámide, Madrid 1988.

- Benedito, R. *Cómo se enseña el canto y la Música*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1927.

- Benedito, R. *Música*, Ed. Reus, Madrid, 1925.

- Bowen, J. *Historia de la Educación Occidental. El occidente moderno Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX,* tomo III, Barcelona, Ed. Herder, 1985.

- Boyd, C. *Historia Patria. Politics, History, and national Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press, Princeton, 1998.

- Bunbury, R. "Justine Ward and the genesis of the Ward method of music education", *Electronic Doctoral Dissertations for Umass Amherst*, January1, 2001, http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3027182 (Última consulta, 9-X-2013)

- Bunbury, R. *Justine Ward and the genesis of the Ward method of music education*, University of Massachusetts Amherst, 2001, http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3027182/ (Última consulta, 9-X-2013)

- Carbonell i Guberna, J. "Llongueras i Badia, Joan", *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear*, vol. X, Aviñoa, X. (coord.), Edicions 62, Barcelona, 1999-2004.

- Carpentier, M. *Enseñanza Práctica de las Escuelas de Párvulos*, Madrid, 1860.

- Casals i Clotet, J. "El Método Irineu Segarra", *Música y Educación*, núm. 16, Madrid, 1993, págs. 51-74.

- Cateura Mateu, M. *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*, Publicacions Universitat de Barcelona, Barcelona 1990.

- Chevais, M. *Solfège scolaire*, Paris, Leduc, 1913.

- Chevais, M. *Education Musicale a l´Enfance*, tome III, Leduc, París, 1937.

- Cortés i Mir, F. "Borgunyó", *Gran Enciclopèdia de la Música,* vol. I, Barcelona, 1999.

- Cossío, M. B. *La Enseñanza Primaria en España*, Rojas, Madrid, 1915.

- Costa, J. *Maestro, Escuela y Patria: Notas Pedagógicas*, Biblioteca Costa, Madrid, 1916.

- Cuesta Escudero, P. *La escuela en la reestructuración española (1920-1923*), Siglo XXI, Madrid, 1994.

- Díaz, E. *La filosofía social del krausismo español*, Edicusa, Madrid, 1973.

- Díaz, M. y Giráldez, A. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, Graó, Barcelona, 2007.

- Durán, A. "Esquema de una clase según el Método de Luis Elizalde", *Escuela Abierta*, vol. 4, Fundación Universitaria San Pablo CEU, Sevilla, 2000, págs. 55-60.

- Escofet, D. *La Escuela Moderna*, Imprenta Industrial, Barcelona, 1931.

- Escolanía de Montserrat. "Muerte del padre Irineu Segarra", http://www.escolania.cat/index.php?md=articles&id=408&lg=2&vista_previa=1 (Última consulta, 9-X-2013)

- Esteban Mateo, L. y López Martín, R. *Historia de la Enseñanza y de la Escuela*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 1994.

- Fernández Biel, M.J. "Borgunyó i Pla, Manuel", *Historia de la Música Catalana, Valenciana i Balear*, vol. IX, A-H, Edicions 62, Barcelona, 2003.

- Ferrer i Guardia, F. *La Escuela Moderna*, Tusquets, Barcelona, 1976.

- Ferriere, A. *La Escuela Activa*, Herder, Barcelona, 1982.

- Franco, E. "Villar, Rogelio", *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. 10, Casares Rodicio, E. (coord.), Sociedad General de Autores, Madrid, 1999-2002.

- Galí, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre XII. Música, teatre i cinema*, Fundació Alexandre Galí, Barcelona, 1984.

- Giner de los Ríos, F. "Lecciones sobre Estética", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 33, Madrid, 1878.

- Giner de los Rios, F. *Obras Completas, Estudios de Literatura y Arte*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1919.

- González Monteagudo, J. "John Dewey y la pedagogía progresista", en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Trilla, J. (coord.), Graó, Barcelona, 2002.

- González Ruiz, F. *VIII Encuentro Coral Ciudad de La Laguna*, Excmo. Ayuntamiento de La Laguna, 1986.

- Guzmán de, M. *Como se han formado los maestros 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales*, Prima Luce, Barcelona, 1973.

- Guzmán de M. *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*, PPU, Barcelona, 1986, en Requena Olmo,

M. M. *La formación moral de los maestros y maestras en España (1900-1970)*, Tesis Doctoral, Sevilla, 2007.

- Houlahan M., Tacka P. *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University Press, New York, 2008.

- Jaques-Dalcroze, É. *Le Rythme, La Musique et L'Education*, Paris, 1920.

- Jiménez-Landi, A. *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1996.

- Krause, K. C. F. *Compendio de Estética*, Librería de V. Suárez, Madrid, 1883.

- Lago, P., Piñeiro, C., Pliego de Andrés, V. "Homenaje a Montserrat Sanuy Simón, maestra de maestros y profesores de enseñanza musical en España", *Música y Educación*, Musicalis, Madrid, 2007.

- Larrea Palacín, A. De. "El problema de la educación musical en la escuela", *Bordón*, *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, núm. 37, mayo 1953, págs. 457- 458.

- Llongueras, J. *El Ritmo en la educación y formación general de la infancia*, Labor, Barcelona, 1942.

- Llopis, R. *Pedagogía*, Ed. Reus, Madrid, 1925.

- Loperena, P. *Como el Estado forma a sus maestros en España y en el Extranjero*, Casa Editorial Araluce, Madrid, 1921.

- Lozano, J. M. *La Música en las Escuelas*, Magisterio Español, Madrid, 1915.

- Lozano, J. M. *Curso breve sobre Música*, Talleres Gráficos Minerva, Albacete, 1927.

- López Calo, J. *Nemesio Otaño, S.J. Medio Siglo de Música Religiosa en España*, Instituto Complutense de Ciencias Musicales, Madrid, 2010.

- Louvier, A. "Gédalge, André", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 7, Mc Millan Publishers, London, 1995.

- Luzuriaga, L. *La educación de nuestro tiempo*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1957.

- Luzuriaga, L. *Programas Escolares e Instrucciones Didácticas de Francia e Italia*, Museo Pedagógico Nacional, Madrid, 1928.

- Luzuriaga, L. *Programas escolares y Planes de enseñanza de Alemania y Austria*, Museo Pedagógico Nacional. Madrid, 1929.

- Manjón, A. *Lo que son las escuelas del Ave María*, en Cuesta Escudero, P. *La escuela en la reestructuración española (1920-1923*), Siglo XXI, Madrid, 1994.

- Martí, J. S. "La educación musical española nacional-sindicalista. (Esbozo de una obra en preparación)", *Ritmo*, núm. 140, noviembre de 1940, págs. 9-10.

- Martí, J. S. "La educación musical española nacional-sindicalista. (Esbozo de una obra en preparación)", *Ritmo*, núm. 143, febrero-marzo de 1941, pág. 4.

- Martí, J. S. "La educación musical española nacional-sindicalista. (Esbozo de una obra en preparación)", *Ritmo*, núm. 145, mayo de 1941, págs. 4-5.

- Martí Ferrándiz, J. J. *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975),* Universitat de Valencia, Valencia, 2002.

- Martínez del Fresno, B. "Benedito, Rafael", *Diccionario de la Música Valenciana*, vol. I, Iberautor Promociones Culturales, Madrid, 2006.

- Menéndez Aleyxandre, A. "Borguñó, Manuel" *The New Grove, Dictionary of Music & Musicians*, vol. 3, MacMillan Publishers Limited, London, 1995.

- Molero Pintado, A. *Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*, "Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración", Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988.

- Monés i Mestre, N. *Joan Llongueras, 1880-1953, l'introductor del dalcrozisme a Catalunya: política, cultura i art del noucentisme,* Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari d'Història Jaume Vicens-Vives, Barcelona, 2000.

- Monés i Mestre, N. *Joan Llongueras, 1880-1953: poeta, pedagog i músic: política, cultura i arts escèniques del Noucentisme: dansa i identitat*, Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari d'Història Jaume Vicens Vives, Barcelona, 2004.

- Muset Adel, M. "Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales", en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Trilla, J. (coord.), Graó, Barcelona, 2002.

- Navarro García, C. *La educación y el Nacional-Catolicismo*, Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, 1993.

- Nogués, M.C. *Canciones populares*, Institución Libre de Enseñanza, Madrid, 1983.

- Oriol de Alarcón, N. "La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI", *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, núm. 16, noviembre 2005, http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf (Última consulta, 9-X-2013)

- Otaño, N. "Necesidad de formar y propagar en España una literatura pedagógica musical", *Ritmo*, núm. 138, septiembre de 1940, págs. 7-8.

- Palacios Bañuelos, L. *Instituto-Escuela. Historia de una renovación educativa*, Ministerio Educación y Ciencia, Madrid, 1988.

- Pascual Mejía, P. *Didáctica de la Música*, Prentice Hall, Madrid, 2002.

- Pedrero Guzmán, Mª. C. *La Educación física en la enseñanza primaria: estudio de su evolución histórica a través de las disposiciones legales*, Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones, Murcia, 1991.

- Pego Puigbo, A. "Pedro Poveda en clave historiográfica: Un debate cultural y pedagógico del siglo XX", *Hispania Sacra,* LIX , 120, julio-diciembre 2007, págs. 707-740.

- Pendleton, A. "Education in Music, France", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 6, Mc Millan Publishers, London, 1995.

- Pérez Gutiérrez, M. "Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países*", Música y Educación*, núm. 17, 1994, págs. 19-28.

- Pla Molins, M., Cano García, E., Lorenzo Ramírez, N. "Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica", en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Trilla, J. (coord.), Graó, Barcelona, 2002.

- Pliego de Andrés, V. *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza*, Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, Madrid, 2013.

- Posada, A. *Breve Historia del Krausismo Español*, Universidad de Oviedo, 1981.

- Puelles Benítez, M. De. *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Labor, Barcelona, 1991.

- Puelles Benítez, M. De. *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Tecnos, Madrid, 1999.

- Puelles Benítez de, M. *Modernidad, Republicanismo y Democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009.

- Rainbow, B. "Galin-Paris-Chevé method", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 7, Mc Millan Publishers, London, 1995.

- Rainbow, B. "Tonic Sol-fa", *The New Grove, Dictionary of Music and Musicians*, vol. 19, Mc Millan Publishers, London, 1995.

- Requena Olmo, M.M. *La formación moral de los maestros y maestras en España (1900-1970)*, Tesis Doctoral, Sevilla, 2007.

- Riba i Guma, S. *L´Ateneu Igualadí de la classe obrera 1863-1939*, Ed. Ateneu Igualadí, Igualada, 1988.

- Ribiére Raverlat, J. *L'Education Musicale en Hongrie*, Leduc Cie, París, 1967.

- Sánchez de Andrés, L. "El pensamiento y la actividad musical de Francisco Giner de los Ríos", en Vázquez-Romero, J. M. (coord.). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*, Marcial Pons, Madrid, 2009.

- Sagaseta Ariztegui, A. "Elizalde Ochoa, Luis", *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. 4, Casares Rodicio, E. (coord.), Sociedad General de Autores, Madrid, 1999-2002.

- Segarra, I. *Quaranta-cinc anys de director de l'Escolania de Montserrat: (1950-1951 - 1953-1997): memòries personals,* Publicacions de l 'Abadia de Montserrat, Barcelona, 2000.

- Stevens, R. *John Curwen and Tonic Sol-fa*, http://www.australian-music-ed.info/Curwen/HistO'view.html (Última consulta, 7-X-2013)

- Stevens, R. *The Curwen Method, The Curwen Method Today* http://australian-music-ed.info/Curwen/index.html (Última consulta, 7-X-2013)

- Stevens, R. Pedagogy and Teaching Techniques, The Curwen Method http://australian-music-ed.info/Curwen/Ped&TchngTechs.html (Última consulta, 7-X-2013)

- Szónti, E. *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*, Corvina, Barcelona, 1976.

- Toro Egea, O. M. *Documentación de materiales para la enseñanza de la música en España (1823-1932): catalogación, análisis y estudio*, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2006.

- Torras Belmonte, R. *Fent vibrar d'amor l'espai: homenatge al P. Ireneu Segarra,* Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 2007.

- Tuñón de Lara, M. *Medio siglo de cultura española 1885-1936*, Bruguera, Barcelona, 1970.

- Tur Mayans, P. *La educación musical en su dimensión histórica, filosófica y metodológica*. P.P.U., Barcelona, 1983.

- Viñao, A. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Marcial Pons, Barcelona, 2004.

- VV. AA. *VIII Encuentro Coral Ciudad de La Laguna*, Excmo. Ayuntamiento de La Laguna, 1986.

- Willems, E. *El oído musical. La preparación auditiva del niño*, Pro Música, Barcelona, 2001.

ANEXO

TRADUCCIÓN DE LA POLÉMICA MANTENIDA EN 1932 EN TORNO A LA UTILIZACIÓN DEL MÉTODO DALCROZE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS CATALANAS

"Joan Llongueres"

En el Palau de la Música Catalana el día de Reyes tiene lugar la fiesta que el Institut de Rítmica y Plàstica, mejor dicho, Joan Llongueres, dedica cada año a los niños. La sala está llena a rebosar como nunca lo ha estado. Está llena de chicos y de mayores y todos con caras divertidas siguen los juegos gentiles y las canciones que Joan Llongueres hace danzar a su grupo de niños, puede ser también, más numeroso que nunca. El programa está compuesto de canciones de toda clase: de nuestro maestro y de maestros catalanes y extranjeros; canciones nuevas, y canciones viejas, pero da lo mismo. Las viejas canciones son recibidas con la alegría con la que se reciben a los viejos y queridos conocidos; las nuevas con la curiosidad de seguir los ritmos, los juegos, la melodía que tienen. Y nadie se cansa. Nadie se ha cansado de la fiesta que cada año repite el Sr. Llongueres -ahora dos veces al año- ni de las canciones, muchas sabidas de memoria de tanto que se escuchan. El Sr. Llongueres, con sus canciones está tan vinculado al pueblo que viene a ser una clase de institución. No hay duda ni engaño posible. El nombre Llongueres quiere decir una cosa muy concreta, que todo el mundo entiende, que se ha hecho carne de la carne del pueblo, y por eso mismo nadie puede dejar de quererlo. Y cuando decimos pueblo, queremos decir el pueblo de verdad, que viene sedimentado desde el fondo de los siglos y sirve los valores raciales con una fidelidad que difícilmente las curvas de la política hacen desvanecerse. Quiere decir el pueblo, ponemos por caso, que ha salvado la lengua como expresión más concreta del espíritu que nos permite todavía llamarnos catalanes. Joan Llongueres es, entonces, del pueblo. Nadie se lo puede discutir.

Mientras considerábamos estas cosas en el Palau de la Música durante la fiesta del día de Reyes, recordábamos la apoteosis del Sr. Llongueres hace, tal vez, veinte años, cuando trajo al mismo Palau los primeros ensayos de marchas rítmicas y canciones con gestos del Sr. Dalcroze. Estaba todo Barcelona en el Palau. Y todo Barcelona bullía en los camerinos para abrazar al maestro. Entonces hizo su entrada el Sr. Llongueres en el alma del pueblo. Porque el pueblo sabe que quiere decir un hombre que no está satisfecho y que hurga y busca por su cuenta y lleva a su patria una cosa nueva. Todo el mundo sabe, cual es la música para los niños que corre por las escuelas. Todo el mundo sabe que las Escuelas Normales todavía duermen, en orden a esta enseñanza, el sueño de la beatitud oficial. Nadie ha renovado la gesta heroica del Sr. Llongueres. Él todavía está en pie, en primera fila, porque nadie ha traído ni ha inventado nada para los niños que pueda compararse a lo que él ha hecho. Y Llongueres, desde de la primera gesta, estaba tan seguro de si mismo y tan seguro de que el pueblo le escuchaba, que nada más con el pueblo que él sigue, sin la más pequeña ayuda oficial, ha hecho en su Institut, que es sólo él -¿por qué no decirlo?- su labor ininterrumpida desde hace veinte años.

¿Ya sabéis como recluta al grupo que hace los juegos que os encantan el día de Reyes? Pues le vienen de la calle, de la plaza. Las madres, con un instinto que tienen las madres y no tiene todo el mundo, se los llevan y tiene tantos como quiere. Podría tener los de toda Barcelona si quisiera, todos les seguirían. ¿Es que se puede discutir si el Sr. Llongueres sabe más o menos de música que otro? ¿No ha hecho una obra personalísima que es una realidad o es que cabe pedirle a Llongueres otra cosa que no sea precisamente su obra?

Nosotros no tenemos miedo. Sabemos que es una organización de la enseñanza como la que hoy rige las escuelas de Barcelona, que es baluarte de una verdadera educación del niño y a la vez sabe recoger finalmente los latidos auténticos del alma colectiva, la que hará lo que no ha hecho nadie hasta ahora: poner en beneficio de las escuelas de la ciudad y de los niños de la ciudad todo lo que representa Joan Llongueres y el tesoro de alegría, de fiesta, de simpatía, de entusiasmo, de bondad que ha sabido crear con su música para niños y con su arte inimitable de moverlos. ¡Ay si en la escuela primaria, una escuela primaria que queremos libre y nueva, quitásemos a la música de esa rigidez escolástica que la enseñanza musical no se saca nunca de encima! La enseñanza musical de los niños ha de ser danza y juego y canción, tiene que incluir la estética, la verdadera estética, robusta y sana, no enfermiza, y la técnica musical, cuando se dé, ha de tener un buen cojín de juegos, de aquella alegría de las cosas que se han vivido y por eso se comprenden. ¿A qué nunca habéis visto cohibidos a los muchachos del Sr. Llongueres cuando hacen sus juegos delante de miles de personas? ¿por qué estar cohibidos si para ellos es como si en la sala no hubiese nadie, si juegan como si estuvieran en la plaza, si hacen el juego para ellos, para su gozo, porque les gusta y están plenamente en su medio? Esta demostración patentísima de cómo se puede realizar una acción bien vivida de la enseñanza musical de los niños "coram populo" como unas solemnísimas oposiciones, cumplen, seguro, los veinte años.

ALEXANDRE GALÍ[1]

1 Galí, A. "Joan Llongueres", *La Publicitat*, Barcelona, 13 de gener de 1932, pág. 3.

"¿Educación Musical?"

Hemos leído un artículo aparecido en LA PUBLICITAT del día 13 del corriente, firmado por el señor Alexandre Galí, primer asesor técnico del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, encabezado con el título "Joan Llongueres". Este artículo habría de hacer meditar a los que tienen la dirección superior de nuestra cultura y muy especialmente al bueno y mejor de nuestros músicos que firmaron unas instancias dirigidas a la Generalitat de Catalunya y al Ayuntamiento de esta ciudad, a las cuales éste contestó atentamente.

En estas instancias se pedía respetuosamente a las autoridades que emprendieran un estudio serio para dar al problema musical escolar una solución justa y racional. Se remarcaba "que todas las instituciones de Cataluña dedicadas a la enseñanza primaria reflejaran el ejemplo de la orientación oficial, lo que reviste de mayor responsabilidad a las dignas autoridades encargadas de velar por la sana orientación de la Escuela Catalana". Acababa el referido documento manifestando los firmantes su confianza en que serían serenamente estudiadas y atendidas todas las sugerencias que nuestros músicos merecen.

No sabemos si como consecuencia de haber cursado el documento aludido se ha redactado un cuestionario que abarca todos los aspectos de la cultura musical, entre ellos, en primer lugar, el de la educación musical en la escuela. Nosotros tenemos motivo para creer que este cuestionario no ha sido todavía contestado por la mayoría de los que han sido preguntados, en caso contrario habríamos creído que en su artículo el competente asesor del Consell de la Generalitat de Catalunya resumía públicamente las opiniones de los consultados.

Pero el artículo de referencia no deja suponer eso, y no deberíamos objetar nada a los ditirámbicos elogios en él prodigados, ya que conocemos los íntimos lazos familiares que le unen con el nombre que encabezaba el artículo y consideramos este gesto muy humano y bajo este punto de vista, muy explicables, en una persona que tanto puede influir en la solución de los problemas culturales que hay planteados en Cataluña. No sabemos que el señor Galí haya ejercido nunca en la educación musical de los niños, si bien no dudamos que por su íntimo parentesco con su patrocinado, ha de tener suficientes elementos para conocer su gestión. Es evidente que la pomposidad de los elogios prodigados responde a una arraigada convicción íntima que nosotros respetamos.

Lo único que nos ha sorprendido ha sido que el señor Galí, hombre hábil, inteligente y competente en materia pedagógica, haya escogido este momento -pasando por encima del criterio que pudiese tener referente a la educación musical en la escuela los maestros de música que han sido consultados- para manifestar categóricamente que ningún otro músico ha realizado nada comparable a aquello hecho por su patrocinado. Nosotros tenemos motivos para creer que el señor Galí hace esta afirmación porque no ha querido ser informado de nada más.

Debe de ser muy difícil para un hombre -de alta competencia, la cual reconocemos- que debe atender tantas actividades, formarse una idea exacta de aquello que debe ser la educación musical de los niños, y no debe de extrañarnos su total desorientación.

Nosotros que hemos trabajado muchos años estudiando y practicando la educación musical en la escuela, discrepamos de las orientaciones que el señor Galí expone en su artículo, y lo manifestamos lealmente. Además, la inmensa mayoría de maestros de aquí y del extranjero que han estudiado el problema no comparten en nada su criterio.

El señor Galí nos habla con mucha ternura de las madres que llevan a sus hijos a su patrocinado, nos habla de tesoros de alegría, fiesta, simpatía, de entusiasmo, de bondad; nos dice "que la enseñanza musical de los niños ha de ser danza, juego y canción, y que por la danza, juego y canción han de iniciarse en la estética, etc."

Para nosotros, para los que hemos ejercido de educadores, todo esto no son palabras de educación musical. Si cada uno de los nombres que se encuentran en el diccionario respondiera a una realidad, no habría problemas en el mundo. Todos quedarían automáticamente resueltos. A nosotros que estamos enamorados de nuestra profesión y que no sabemos de escritura, los nombres bonitos nos tienen asustados. Cuando oímos un nombre bonito sin interrogante, es decir, cuando la solución de un problema está dada por medio de nombres y no por medio de realidades, nos hallamos perdidos.

Y ahora viene lo que nosotros le habríamos dicho a Galí si él, como primer técnico de la Generalitat, se hubiera dignado a escucharnos.

La educación musical de los niños tiene que ser efectuada por medio de prácticas, que dividimos en FUNDAMENTALES, SUPLEMENTARIAS Y DE RECREO.

Son FUNDAMENTALES las prácticas de carácter intrínsecamente musical. Son estos los ejercicios y actividades encaminadas a educar la voz por medio del canto, a formar el oído por medio de la coordinación de los sonidos; a educar el sentimiento de la medida y del ritmo procurando dotar al niño de una noción exacta del tiempo invertido en los movimientos sonoros y las interrupciones subsiguientes. Son fundamentales, o sea esencialmente musicales, las prácticas de métrica y de ritmo que se efectúan simultáneamente con la educación de la voz y de la tonalidad.

Son prácticas SUPLEMENTARIAS dentro de la educación musical la marcha métrica, la gimnasia rítmica, la danza y las otras realizaciones plásticas aplicadas a la música. Estas prácticas pueden constituir un complemento interesante de la educación musical: primero, si de ellas se elimina la parte conceptuosamente fantasiosa con que ha sido revestida su aplicación dentro de la escuela; segundo, si se hace un uso rigurosamente adecuado a las justas posibilidades para aplicarlas eficientemente dentro de la edad escolar, y tercero, si se tiene en cuenta que no teniendo las prácticas suplementarias un valor estrictamente musical, de ninguna manera han de absorber el tiempo destinado a cultivar los principios fundamentales encima de los cuales se apoya la música.

Son prácticas de RECREO las canciones y los juegos de niños. Naturalmente que dentro de la pedagogía, y muy especialmente dentro de la educación artística, todas las prácticas han de ser lo más atractivas posibles, pero las llamamos de recreo por no haber encontrado algo más justo, que podría ser despectivo, "superficiales", puesto que como tales consideramos estas prácticas dentro de la educación musical.

El valor educativo de estas prácticas es muy limitado, y lo más conveniente es evitar que una aplicación rutinaria y desordenada no destruya las cualidades y los avances obtenidos con las prácticas fundamentales. Las prácticas de recreo las toleramos y, aun más, las recomendamos si las canciones están escritas en un ámbito de voz limitadas a las condiciones vocales mínimas de los niños y si hay en ellas una regularidad absoluta en las frases y periodos siguientes de manera que quede excluida de ejecución toda posibilidad de precipitación y de cansancio.

El plano de ejercicios y actividades a seguir en la escuela es interesantísimo. Con su coordinada y perseverante aplicación durante los tres largos periodos en que dividimos la educación musical en la escuela, se pueden conseguir resultados auténticamente insospechados.

A nosotros nos espanta la ingenuidad de ciertos programas aplicados en la escuela que siguen la arcaica trayectoria de cualquier libro de solfeo con intercalaciones de determinadas prácticas suplementarias y de recreo, sin otra posible esperanza de eficacia que la de pasar el tiempo. En las escuelas de la ciudad, a pesar de los elogios que prodiga el seño Galí al que más ha podido trabajar, únicamente se realizan las prácticas suplementarias.

Creemos que sería muy interesante que los educadores que hayan de actuar en las escuelas de la ciudad supiesen donde van, conocieran los innumerables ejercicios que hay que utilizar y la trayectoria que han de seguir. De la Música cualquiera puede servirse de muchas maneras, y en la escuela tiene que ser, no para divertir banalmente a los niños, sino para educarlos. Educar musicalmente a los niños no es distraerles la atención haciéndoles gritar unas canciones, ni darles el ejemplo de unos cuantos movimientos del cuerpo, que automáticamente imitados por ellos desvela admiración en los espíritus ingenuos que creen sinceramente que eso es la educación musical que necesitan los niños de Cataluña.

Sería del todo lamentable que ahora que todo el mundo se queja de la falta que hay de elementos especializados en las diferentes materias que integran el conjunto de una civilización superior, permaneciesen olvidados aquellos que pacientemente, sin hacer ruido, han trabajado y construido una obra merecedora de una mayor atención, y que además han tenido la virtud de renunciar a la superficialidad de éxitos espectaculares, tan fácilmente asequibles en la música, para descubrir su materia básica y llevarla al alcance de cualquier aficionado.

En estos tiempos de reforma creemos que será considerada natural la inquietud de los músicos y muy especialmente de los hombres que han dedicado largo tiempo y constantes esfuerzos a la educación musical dentro de la escuela.

MANUEL BORGUNYÓ[2]

[2] Borgunyó, M. "Educació Musical?", *La Publicitat*, Barcelona, 17 de gener de 1932, pág. 5.

"Una Respuesta"

Da lo mismo, si el señor Borgunyó, para salir del paso de nuestro artículo sobre la obra del señor Llongueres, hubiera sido tan claro y explícito como nosotros intentamos ser, hoy sabríamos quienes son los maestros de música que han realizado una obra para la educación de los niños que se parezca con la del maestro nombrado. Pero, si no hemos leído mal, el señor Borgunyó, en este punto, se limita de una manera muy humilde y discreta a señalarse el mismo entre el grupo de maestros en nombre del cual se considera autorizado de hablar.

Por eso nosotros, que en previsión de cualquier respuesta quisimos ser circunspectos, podemos reafirmar otra vez nuestras afirmaciones. Las cuales son de una manera exacta y ceñida:

Primera: que el señor Llongueres ha sentido vivamente la inquietud de remover y dar vida a la enseñanza musical de los niños. Segundo: que el señor Llongueres, llevado por esta inquietud, ha traído a nuestra casa aires de renovación y ha representado siempre un fermento, uno de los pocos que han removido la arcaica inercia de nuestras costumbres de enseñanza. Tercera: que el maestro Llongueres ha resuelto el problema, tan vulgar como cree el maestro Borgunyó, de hacer cantar y bailar y jugar a nuestros niños, cosa que nosotros, confesamos esta debilidad, consideramos del interés más grande. Cuarta: que el maestro Llongueres en esta obra y en toda clase de acción educativa ha demostrado siempre unas actitudes innegables.

Desde aquí verá el señor Borgunyó que nos limitamos a unas afirmaciones que puede hacer todo el mundo. Por eso está pensado a posta, porque nos encantaría establecer unos términos unánimes de coincidencia en relación a la obra del señor Llongueres, no precisamente porque los considerásemos discutibles, porque aunque nos ha parecido que huían de nuestra especial competencia nuestra lejanía del campo musical no es tan absoluta para que no supiéramos, por ejemplo, que el método Dalcroze, que el señor Llongueres parece seguir de una manera especial, no consiste en una serie de trucos para organizar espectáculos, sino que es un método integral de enseñanza y de educación musical que tiene unos fundamentos científicos muy racionales y no abandona ningún aspecto de la educación musical más exigente. El espectáculo o recreo, al cual aspira también el señor Borgunyó, se produce en el método Dalcroze de una manera natural y esto puede ser una demostración de sus virtudes.

Y a parte de eso, nosotros creíamos saber un poco de pedagogía, y por este motivo al final de nuestro artículo nos permitimos llamar la atención sobre la necesidad de que la enseñanza musical fuera una cosa viva dentro de la escuela. Precisamente estas secciones que señala el señor Borgunyó: prácticas fundamentales, prácticas suplementarias, recreo, son hijas de los conceptos que llamábamos escolásticos, los cuales conviene que sean desterrados de la enseñanza. En la enseñanza de los niños todo es fundamental, es decir: la actividad, la realización viva. Todo consiste en encontrar esa actividad en la cual el niño se desarrolle en su totalidad y a base de la cual haga las adquisiciones que han de ser carne de su carne. Si para la enseñanza musical la actividad es el juego, o la danza, o las

realizaciones rítmicas que ha inventado el señor Dalcroze ¿por qué no aceptarlas definitivamente y persistir encasillados en unos conceptos que a la luz de las leyes pedagógicas son fatalmente ineficaces?

Y para acabar estas líneas, hemos de decir al señor Borgunyó que, evidentemente, nuestro artículo anterior era un voto, y precisamente por nuestra situación especial hemos querido que este fuera patente y público. Es un voto que estamos dispuestos a reafirmar siempre que convenga, pero no es, como se puede suponer, un voto exclusivo. La constatación que hemos creído conveniente hacer a favor del señor Llongueres no excluye, por nuestra parte, ninguna otra faena de constatación.

ALEXANDRE GALÍ[3]

3 Galí, A. "Una Resposta", *La Publicitat*, Barcelona, 21 de gener de 1932, pág. 5.

"**Punto Final"**

El secretario del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, señor Galí; ha dedicado unos comentarios a nuestro artículo "Educació Musical", aparecido en las páginas de este diario. Una polémica en los términos que plantea la cuestión el señor Galí -y dado su alejamiento del campo musical, en el cual parece deducirse de su artículo que únicamente tiene contacto a través del Sistema Dalcroze- contraproducente y estéril.

Consideramos conveniente no dejar de hacer una aclaración a ciertas insinuaciones del señor Galí, las cuales no tienen ningún valor didáctico, contra nuestros comentarios.

Si los que no estamos conformes con la enseñanza musical tal como se ha dado hasta ahora en Cataluña, hemos hecho o dicho o hemos dejado de hacer, tenemos o no tenemos competencia y experiencia en esta enseñanza son cosas que ahora no vienen al caso. Cuando fuese necesario podríamos mostrar nuestras hojas de servicio. El hecho indiscutible es que no basta que un hombre se haya dedicado largos años a una materia para justificar su competencia y su acierto. Esta es, por ahora, nuestra posición crítica frente a la tarea del señor Llongueres, que el señor Galí se permite defender con singular entusiasmo.

Las cuatro afirmaciones con las cuales de una manera categórica pretende justificar la gestión del señor Llongueres, nosotros las condensaremos y constataremos en una sola. Y es esta: que incluso a pesar de los veinte años largos de una actuación perseverante de Llongueres, la educación musical de los niños en Barcelona, se encuentra todavía por comenzar. Del sistema Dalcroze se ha aplicado a las escuelas de la ciudad solamente la parte más superficial y decorativa, lo que podríamos demostrar con textos del propio Dalcroze.

El señor Galí tergiversa totalmente el concepto que nosotros tenemos de la educación y respecto al término "escolásticas" que él aplica a las prácticas que nosotros proponemos y que según él habrían de ser desterradas de la escuela, nos permitimos referirlo a la competencia de personas que hayan meditado sobre la materia pedagógica a la cual nos referimos.

De la opinión de estas personas obtendríamos, puede ser, alguna aclaración sobre el hecho de si tal vez no eran exageradas nuestras suposiciones sobre la extensión de la competencia pedagógica del señor Galí.

Olvida es señor Galí que nosotros hablamos de música, de una educación musical de los niños en la cual intervienen diversos factores de orden fisiológico y psicológico que han de ser tratados y ordenados de manera que los unos no perturben a los otros. Y eso precisamente es lo que lamentamos, que no se haya tenido en cuenta en los ensayos efectuados por el señor Llongueres.

Conste que nos duele que el señor Galí nos haya obligado a haber hablado así, y por eso mismo nos proponemos, después de estas líneas, de no ocuparnos más de la obra realizada por el maestro nombrado.

Me atrevo a decir al señor Galí que si examinásemos a fondo el problema de la educación musical en la escuela, puede ser que sacásemos la consecuencia de que ni la gimnasia rítmica, ni mucho menos las canciones gesticuladas, tienen nada que ver con la educación musical y para demostrarlo solo bastaría con retroceder a veinte años de pruebas que han sido del todo ineficaces, contrariamente a lo que se podía pensar, bajo el propio punto de vista que el señor Galí pretende defender.

Nosotros aceptamos en la escuela la gimnasia rítmica y las canciones gesticuladas, porque contribuyen en cierta manera a dar variación a la clase de educación musical. En cuanto a la gimnasia rítmica, reconocemos que constituye un descubrimiento del señor Dalcroze que en la escuela tiene una aplicación eficaz muy limitada; y en cuanto a las canciones gesticuladas, confesamos que de ellas, a la hora de la clase, nada mas nos interesa la canción y sólo cuando ésta sea adecuada a las posibilidades colectivas de las voces infantiles. Y cuando la canción es bien cantada, no tenemos ningún inconveniente que durante las horas de esparcimiento haya quien enseñe a los niños a gesticularlas y a dar vida al juego que la canción quiere animar.

Pero afirmamos rotundamente que aunque con estas dos prácticas llevadas a las salas de conciertos y de espectáculos llenasen una tarde todos los locales de Barcelona, este favor del público no demostraría la más mínima virtud educativo-musical de la obra realizada por el señor Llongueres a base del sistema de Dalcroze.

El educador no tiene que ir a la escuela a someter a los niños con un molde determinado, sino con una orientación bien definida, y sobre todo, con unas normas bien flexibles. Dentro de la educación musical, en la escuela caben sugerencias de todos los diversos métodos. El Método Gedalge tiene una aplicación interesante. La tiene también el Método Dalcroze -que consiste en un método integral de enseñanza musical con una vasta trayectoria- del cual se han hecho diversas adaptaciones a la escuela y también de otros métodos que existen en Alemania, Polonia, Francia, etc., muchos de ellos interesantes, pero que para nosotros tienen un valor muy relativo. Puede que lo que necesitemos, o mejor dicho, lo que cada educador necesita es su método, sometido naturalmente, a un plan y a unas normas generales adecuadas a nuestras características raciales.

Ya dijimos en otra ocasión que es más interesante el hombre que los procedimientos que él utiliza, los cuales devienen en letra muerta cuando no son manejados por el mismo que los ha inventado. Los mejores métodos del mundo tienen un valor muy relativo cuando se trata de generalizarlos. Un método eficacísimo en manos de su creador, puede devenir en una nulidad absoluta en manos de otro pedagogo no menos excelente. Un buen método en manos de un incapacitado no producirá nada bueno, mientras que un profesor inteligente e intuitivo encontrará siempre el medio para instruir a sus alumnos prescindiendo de todos los métodos creados. Lo importante, entonces, no es

seguir un método, sino tener método. Consideraríamos, entonces, un "error fundamental" la adopción oficial de un sistema o método determinado.

Ya ve el señor Galí como será difícil establecer los términos unánimes de coincidencia que él desea con el señor Llongueres y su obra. Para llegar a eso, le valdría al señor Llongueres comenzar de nuevo y seguir otro camino. Si lo hace así, todos ganaríamos, contrariamente a lo que pueda pensar, y puede ser que él más que nosotros. Y sobre todo, la que más ganaría sería Cataluña.

Y como que ya hemos dicho todo lo que queríamos decir, y no sabríamos decirlo de otra manera, por nuestra parte damos por acabada totalmente esta apariencia de polémica.

MANUEL BORGUNYÓ[4]

4 Borgunyó, M. "Punt final", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de gener de 1932, pág. 5.

Universidad de Salamanca

"Labor Positiva y labor negativa"

Los artículos de Alexandre Galí y de Manuel Borgunyó, aparecidos últimamente en las páginas de este periódico, a favor y en contra de mi actuación educativa con los niños, son bien significativos y reveladores. Son la resultante de dos hombres, de dos mentalidades y de dos procedimientos del todo opuestos.

Los que conocemos a uno y otro de estos dos hombres, se habrán dado pronto cuenta que mientras Galí consolidaba cada día su prestigio, hoy indiscutible, en una ascensión progresiva, realizando en todo momento una labor bien fecunda y positiva, el señor Borgunyó iba, en cada cosa que intentaba, anulándose a si mismo con su temperamento inconstante y atrabiliario y con su labor visiblemente negativa y sin eficacia.

Cada uno de ellos, en sus respectivos aspectos, no dejan de ser bien representativos de estas dos actividades, tan radicalmente antitéticas, y tan característicamente nuestras, que si, por un lado han salvado a Cataluña, por otra la han obstaculizado en tantas y tantas ocasiones.

A Alexandre Galí, y también al señor Borgunyó, yo les agradezco el honor que me han hecho opinando públicamente sobre mi labor de educar musicalmente a los niños dentro de la escuela. Se lo agradezco a los dos, al generoso y entusiasta señor Galí así como al voto francamente desfavorable y agresivo de Borgunyó.

Todo esto vale tanto para la alta cualidad de los que saben estimarla como para la baja de los que no pueden hacer otra cosa que rebajarla y negarla.

El señor Borgunyó explica y tergiversa a su gusto y según su conveniencia todo aquello que yo he venido haciendo y hago para contribuir con el mayor celo y entusiasmo en la educación musical de nuestros niños. De mi actuación no soy yo quien ha de hablar. Yo respondo delante de todos con mi trabajo de cada día.

De la obra hace más de treinta años iniciada por mi en Terrassa, de la cual aun nos queda algo bueno, los tarrasenses podrán explicarle algo al señor Borgunyó. Por ahora, gracias a Dios, nada ha fracasado, y todo aquello que he podido fundar y realizar se sostiene y crece (aunque a alguno no le sepa bien), con más o menos limitaciones y sin ninguna ayuda oficial en Barcelona.

Dice el señor Borgunyó, como punto de conclusión, que "aun y a pesar de los veinte años largos de una actuación musical de los niños, en Barcelona, todavía se encuentra por comenzar". Yo nada más le diré al señor Borgunyó -¿y entonces, usted, que teniendo tanta vocación, que sabe el secreto de cómo debe de hacerse y que no encuentra buena la labor de los otros, por qué no la ha iniciado?… Más que con vuestras palabras es con vuestras obras y con vuestra actuación lo que nos habría podido convencer. ¿Puede ser que yo haya tenido acaparados todos los niños de Barcelona y no he dejado ni uno para que los pudiera educar el señor Borgunyó?… Si en la escuela pública y oficial todo se ha de iniciar y todo está por hacer.

Todo el mundo sabe que mi labor en unas pocas escuelas del Ayuntamiento fue puramente inicial y muy breve, que no obstante y todo eso, en ellas se practica no solamente la "Rítmica" de Jacques Dalcroze, sino que se inicia a los pequeños en la buena emisión de la voz, en el solfeo y en el canto, y se les procuraba, periódicamente, audiciones musicales explicadas, de las cuales los niños hacían después su comentario. Durante todos los años de la Dictadura, y todavía ahora, mi intervención en las escuelas municipales ha estado y esta reducida a un mínimo de actuación en la Escuela del Bosque de Montjuic y en Villa-Joana, después.

Hace veinticinco años, todos lo recuerdan, bien pocos eran los que sentían la necesidad de una educación musical en la escuela primaria y secundaria. Hoy en día esta necesidad es reconocida por todo el mundo. Nos parece haber contribuido de alguna manera con mi actuación constante y la de mis alumnos del Institut Catalá de Rítmica y Plàstica, a crear este estado de opinión, que deja, yo creo, un beneficio positivo a nuestra cultura.

Mi actuación en la Institución "Mutua Escolar Blanquerna" -en la cual todos los alumnos que han finalizado el cuarto grado están bien iniciados en el solfeo y en las buenas prácticas vocales; por lo que contrariamente a las afirmaciones del señor Borgunyó, apenas se ha podido practicar la "Rítmica" por no disponer de locales suficientes: donde las niñas de la Academia Elisenda cantan, solfean a diversas voces y dan cada mes una audición musical dentro de la escuela; donde se ha podido constituir una verdadera Academia de Música con clases constantes de solfeo, violín, violoncelo, piano, guitarra, armonía, etc. donde la Asociación de ex-alumnos, por iniciativa propia, tiene en marcha un pequeño orfeón de voces mixtas y, por amor a la música, organiza periódicamente conciertos de artistas de reconocida competencia- no creo que sea una cosa puramente superficial y decorativa y, esto, que todo se hace sin ningún ruido ni propaganda, el señor Borgunyó no debería ignorarlo o esconderlo.

Podríamos decir todavía que la educación musical de un pueblo no se improvisa ni se hace en veinte años, sino que es la obra de diversas generaciones que, sin regatear toda clase de sacrificios, sabemos trabajar todas a una, bien unidos, compenetrados y de una manera inteligente, amorosa, abnegada y perseverante.

La cuestión de métodos y procedimientos de enseñanza tiene, evidentemente, mucha importancia; pero tiene más todavía la cuestión de las condiciones especiales de bondad, de firmeza, de carácter, de inteligencia clara, de optimismo franco y comunicativo, de vocación pedagógica y artística, de antecedentes y prácticas del maestro que ha de implantarlos o adaptarlos y que ha de desvelar el interés musical de los pequeños.

En todo el mundo cada maestro tiene su sistema, pero yo considero indispensable que, actualmente, todos aquellos que quieran dedicarse a la educación musical de los niños conozcan al menos la obra de Jacques Dalcroze (el primero que con acierto y oportunidad removió la cuestión de la enseñanza musical en la escuela), de André Gedalge y de Justina Ward, la fundadora del Instituto X en Manhattan, de Nueva York; porque en los métodos y procedimientos de estas personalidades musicales tan sobresalientes se encuentran, yo

pienso, los verdaderos fundamentos y las orientaciones lógicas de cómo ha de ser dada hoy día esta clase de enseñanza.

En su primer artículo parece que habla, el señor Borgunyó, en representación de un grupo de profesores, seguramente los mismos que firmaron las instancias presentadas a la Generalitat de Cataluña y al Ayuntamiento de esta ciudad.

Creo que la cuestión ahora planteada con los artículos de Alexandre Galí y del señor Borgunyó tiene bastante importancia y transcendencia como para que todo el mundo exponga claramente su criterio. ¿Es que todos los firmantes de los referidos documentos se hacen solidarios de los dos artículos del señor Borgunyó? ¿Es que hay alguien que no esté conforme? Yo creo que el saberlo interesa a todos. Debe quedar bien discernido los que quieren hacer una labor positiva y los que quieren hacerla negativa.

Por otro lado, el callar en esta ocasión puede significar, o no tener opinión propia sobre esta asunto o contribuir, de una manera consciente o no, a una confusión, que habría ya definitivamente que desvanecerse y dejar concretamente liquidada.

JOAN LLONGUERES[5]

5 Llongueres, J. "Tasca positiva i tasca negativa", *La Publicitat*, Barcelona, 30 de gener de 1932, pág. 5.

"Educación Musical"

"A la opinión pública"

En estos momentos solemnes de transición, la virtud cabal de todos los ciudadanos que hayan de participar en la construcción de la "Nueva Cataluña" ha de ser la sinceridad, la verdad proclamada bien alta y en el momento justo que las circunstancias manden hacerla pública.

Existe, latente, en nuestra casa, un problema de educación musical de alta transcendencia. Un artista ha enfocado este problema en términos bien dignos de ser escuchados con el mayor interés y respeto. Por haber querido hablar claro, este compañero nuestro, ha sido agredido desde la prensa y de una manera insinuante lo hemos sido también todos los músicos que no nos queremos someter a un criterio que muchos conceptuamos equivocado. Para orientar al lector, lo mejor será exponer lo ocurrido y el criterio que a nosotros nos merece.

Un artículo firmado por el señor Alexandre Galí, secretario del Consell de Cultura de la Generalitat, haciendo un elogio de los "juegos gentiles y las canciones que el maestro Joan Llongueres hace danzar a su grupo de chiquillos", dio lugar al maestro Manuel Borgunyó para salir al paso con un notable artículo refutando las ideas sustentadas por el señor Galí y exponiendo lo que había de ser la educación musical.

El señor Galí contestó. Pero para no decir nada más "que la enseñanza musical tiene que ser una cosa viva dentro de la escuela" y empeñarse en afirmar que hacer cantar y danzar y jugar a los niños es hacer educación musical, no refutando nada de lo que había dicho el señor Borgunyó, demostrando que no podía sostener una discusión con juicio, por encontrarse en una posición paradójica de quien quiere razonar de cosas que no ha demostrado conocer.

El señor Borgunyó replicó al señor Galí renunciando a sostener una polémica en los términos planteados por el señor Galí por creerla contraproducente y estéril.

Este último fue contestado, no por el señor Galí, sino por el maestro Llongueres, con un artículo titulado "Labor positiva y labor negativa".

Los firmantes de la presente "Respuesta" quieren que se haga una labor positiva. Éstos, son también firmantes de las instancias dirigidas a la Generalitat de Cataluña y al Ayuntamiento de esta ciudad y aludidos por el señor Llongueres, se creen con el deber de intervenir en esta cuestión, ya que consideran que callar sería hacer un mal irreparable.

Por nuestra parte, pensamos que el señor Llongueres se ha equivocado lamentablemente -por no decir que nos ha ofendido- al suponer que de parte del señor Galí están lo que han salvado Cataluña y de parte del señor Borgunyó los que la han perjudicado o pretenden perjudicarla. El señor Llongueres se ha confundido, por cuanto examinar una labor efectuada con tal de contrastar su valor o eficacia, o bien rumiar como

han de organizarse las cosas para obtener un efectivo y máximo rendimiento, esta acción honrada y digna de todo buen ciudadano, podrá, puede ser, herir o anular intereses creados, pero jamás podrá decirse que perjudique, sino todo lo contrario, ya que ha de contribuir a una mejora positiva.

Nosotros no podemos estar al lado del señor Llongueres por las siguientes razones:

Primera: Los firmantes de las instancias antes señaladas, todos maestros de música, pedíamos que la cuestión de la educación musical y todo lo que hace referencia a la música en las escuelas fuera estudiado y resuelto por personas entendidas en música, y no por personas ajenas a la materia. Hemos de hacer constar que fue precisamente el señor Llongueres quien, después de haberle explicado el asunto, negó su firma cuando el documento llevaba más de sesenta bien conocidas.

Segunda: Ni el señor Galí ni el señor Llongueres han refutado ninguna de las afirmaciones hechas por el señor Borgunyó referentes a lo que ha de ser la educación musical. En lugar de demostrar el señor Llongueres que con sus procedimientos haya conseguido que la educación musical de los niños sea una realidad, rehúye una discusión serena y con una maniobra baja se escapa por la tangente y pretende convertir en una agria e indigna cuestión personal una cuestión que él mismo reconoce que tiene importancia.

Tercera: En toda la manifestación en la cual el señor Llongueres nos ha mostrado qué y de qué tipo era su tarea sólo ha sabido presentarnos, según dice el propio señor Galí, "juegos gentiles y canciones que hace danzar a su grupo de chiquillos", sin que hayamos visto nunca en ninguna parte la educación musical; esta educación musical que tiene que realizarse al margen de toda espectacularidad, que no tiene que penetrar en el alma por los ojos, sino por los oídos, y la buena calidad de la cual se manifiesta por los adelantos logrados en la conciencia de los sonidos, en la emotividad y justa de expresión de la voz y en otras muchas cosas que no mencionamos ahora; esta "educación musical" que, muy organizada -no a la buena de Dios como hasta ahora-, constituiría un plantel providencial para nuestros orfeones, aseguraría la vida -hoy muy consumida- de nuestras organizaciones musicales, y elevaría el nivel cultural de nuestro pueblo.

Nuestro pueblo se deja fácilmente sorprender con el brillo de actos superficiales y decorativos, los cuales no censuramos, pero que querríamos ver -tanto dentro como fuera de la escuela- situados en el lugar y categoría que le corresponde, procurando sobre todo que sus efectos no fueran contrarios a lo que ha de ser la verdadera "educación musical".

Y toda vez que el maestro Llongueres nos ha traído a este camino, tenemos el deber de afirmar que una obra negativa -peor que negativa- es la que él ha realizado, tildando audazmente al maestro Borgunyó "de temperamento inconstante y atrabiliario que se ha anulado con su tarea visiblemente negativa y sin ninguna eficacia".

Este noble artista, que ha tenido que pasar los mejores años de su vida confinado por motivos de salud en varias poblaciones, es, y ha hecho todo lo contrario que dice el señor Llongueres. Hombre de un optimismo heroico, ha luchado enconadamente por todas

partes donde ha ido, y sin que nadie se lo pidiera ha hecho cosas verdaderamente grandes en lugares relativamente pequeños. Privado toda la vida de asentarse por los alrededores de la ciudad, sin casi nunca conseguirlo, este artista, el mismo por su obra que por su carácter, merece todo lo contrario de estas definiciones, que tan poco favorecen a quién tan ligeramente las emplea. Su perseverancia y rectitud en el estudio del problema musical escolar y su obra global realizada venciendo siempre obstáculos que aparecían infranqueables tendrían que merecer un mayor respeto por parte del señor Llongueres.

Y por fin, que no vaya, el señor Llongueres, a huir por la tangente con la excusa que pone sobre que "la educación musical de un pueblo no se improvisa ni se hace en veinte años, sino que es la obra de varias generaciones y el fruto de varios educadores".

Esta es una manera muy ingeniosa y muy singular de parapetarse contra toda posible contingencia cuando llegue la hora de valorar definitivamente su actuación para saber si ha realizado una tarea positiva o una tarea negativa, si ha construido o destruido, si ha hecho daño o un buen uso del sistema que ha importado aunque, somos muchos los que creemos que no es con sistemas importados con lo que se tiene que resolver los problemas raciales de nuestra cultura popular.

Ahora bien: si lo qué pretende es que se le reconozca haber divertido buenamente a nuestro público con la gracia encantadora de sus propios niños y también el haber aportado una nota simpática de color a nuestras fiestas infantiles, nos parece que todos los músicos estarán de acuerdo en otorgarle este reconocimiento con la excepción, de que ni vuestra obra ni vuestras canciones no han tenido ni tienen nada que ver con lo que ha de ser la verdadera educación musical que necesita nuestro pueblo. Esto se verá tan pronto como puedan trabajar en nuestras escuelas elementos debidamente preparados y orientados.

Treinta años de actuación perseverando son bastante para ver qué resultados se han conseguido, y la misma generación que ha visto nacer una cosa ha podido verla, o bien florecer, o bien arruinarse. Pensad en la obra de Claver.

Por suerte no somos los músicos sólo los que nos hemos dado cuenta de ciertas anomalías: El señor Joan Sacs, en LA PUBLICIDAD del 7 de este mes, sin saberlo, se ponía totalmente a nuestro lado. Es este un síntoma muy significativo y estamos convencidos que son muchos los que piensan como el señor Joan Sacs.

Por nuestra parte -a pesar de algunos loables intentos que se han dado en nuestra casa, los cuales no han sido atendidos- afirmamos con el maestro Borgunyó que la educación musical está por comenzar, a pesar de los treinta años de actuación del señor Llongueres.

20 de febrero de 1932[6].

6 VV.AA. "Educació Musical", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de febrer de 1932, pág. 5.

"Sobre la educación musical de los niños. Cincuenta compositores catalanes en defensa del maestro Llongueres"

En las discusiones entabladas por medio de la prensa se produce a menudo un hecho, consistente en un cambio de táctica, que podríamos decir hecho de apelación; uno de los contendientes, el más impetuoso o el que más se apresta, por causas que él conoce y con el deseo de acabar más bien con el adversario, o con la obsesión de llevar la cuestión por otros caminos que permitan renovar una argumentación gastada, abandona repentinamente el diálogo con su contraopinante y se dirige en apelación a ese tipo de tribunal supremo que hemos convenido a denominar "opinión pública", al cual expone, de la manera más ventajosa posible, la visión que de la cuestión tiene formada, los agravios recibidos, las numerosas faltas del adversario, y la condena de la cual solicita una justa compensación a la razón que según él, le asiste de pleno.

Este hecho acaba de producirse en una cuestión que afecta el Maestro Joan Llongueres; su condena ha sido solicitada por la opinión pública con una vehemencia extraordinaria, en un documento que buena parte de la prensa Barcelona ha insertado. El hecho que este documento no haya obtenido la firma del contrincante del Maestro Llongueres, no es más que una prueba que es evidente, que ha sido inspirado, si no redactado, por él.

Cómo sea, que la opinión pública ni ningún tribunal del mundo no puede fallar con justicia una cuestión, si no los que tienen más elementos de juicio que los aportados por una sola de las partes contendientes, los firmantes del presente documento, músicos todos, creemos un deber ineludible la aportación de nuevos elementos de juicio basados en la más serena y objetiva observación de los hechos, la verdad de la cual, la misma opinión pública podrá fácilmente constatar, dada su publicidad.

Hemos de insistir muy especialmente, al hacer remarcar en las manifestaciones que a continuación hacemos, que prescindimos de la simpatía o antipatía que cada uno de nosotros pueda sentir personalmente por el maestro Llongueres, y que queremos puramente y simplemente dar nuestra visión de los hechos y discernir las consecuencias que se deducen en buena lógica.

Es un hecho que el Maestro Llongueres desde el año 1907 se viene ocupando de una manera pública y sin interrupción de la educación musical de los niños y fue el primero que en nuestra tierra implantó de una manera sistemática esta actividad.

Es un hecho que desde el año 1907 el Maestro Llongueres ha dado numerosas exhibiciones públicas en Barcelona y fuera, con sus discípulos del Institut Catalá de Rítmica y Plàstica, en las cuales todo el mundo ha podido apreciar los resultados de la educación musical dada por el Maestro Llongueres.

Los firmantes del presente documento, músicos todos, habiendo asistido al menos a una de las exhibiciones de los discípulos del Maestro Llongueres, hemos observado los siguientes hechos fundamentales.

I.- Una muchedumbre de niños de ambos sexos, de edades comprendidas entre los cinco y los doce años, han cantado numerosas canciones con voz bastante timbrada, emitida con facilidad y teniendo cuidado de la belleza del sonido y con afinación musical y fisiológica larga, persistente y entretenida, sobre todo teniendo en cuenta que los niños susodichos cantan andando, corriendo, saltando y moviéndose siempre poco o mucho, cosa que multiplica las dificultades del bien cantar y de la afinación.

II.- Estos mismos niños, en los movimientos de marcha y de gesticulación adecuados a cada una de las canciones o cada uno de los juegos que realizan, demuestran poseer un sentimiento bastante desarrollado de la rítmica y de la métrica musicales que no han podido adquirir sin una práctica consciente de los principios del ritmo y de la métrica.

III.- La manera completamente despreocupada y vivida de como estos niños cantan y juegan sus juegos y sus canciones, cada uno con su propia personalidad y manera de sentir sin salirse del conjunto, denotan un bello espíritu de iniciativa felizmente desvelado, una intuición psicológica vigilante y activa y un sentimiento justo de la disciplina y armonía de los conjuntos, cualidades todas que les hacen el bien más grande no solamente el que corresponde al aspecto musical de su educación, sino quizás más todavía en la educación general y en su formación de seres pensantes y actuantes.

IV.- Cuando en las exhibiciones del Instituto Catalá de Rítmica y Plàstica toman parte los discípulos mayores, chicas generalmente, hemos visto realizaciones e interpretaciones plásticas de obras musicales de alto vuelo y muy variadas, hechas con buen gusto y una comprensión musical muy a menudo exquisitas, con una percepción afinadísima del ritmo no tanto solamente en sus relaciones con la métrica, sino más todavía en la esfera superior de la estructuración. A todo esto no se llega sin una intensa educación e instrucción musicales.

V.- En cuanto a la música que danzan, juegan, cantan y realizan plásticamente los discípulos del Maestro Llongueres, puede dividirse en dos grupos: la de los discípulos pequeños y la de los mayores. La de los pequeños es sencilla, clara y generalmente ausente de pretensiones, como conviene a los niños que la han de interpretar; a menudo no es música sublime ni genial, pero siempre es decorosa y oportuna. La de los mayores, ya lo hemos dicho antes: es generalmente música de los grandes maestros y música de alto vuelo.

VI.- El carácter espectacular que tienen las exhibiciones de los discípulos del Maestro Llongueres no es ningún obstáculo a la bondad de su enseñanza; estas exhibiciones son, bien al contrario, la demostración más patente y prácticamente observable. Sin estas demostraciones los firmantes del presente documento no habríamos, quizás, podido constatar los hechos que venimos exponiendo. Por otra parte, la complacencia y alegría que producen estas demostraciones en los discípulos del Maestro Llongueres, prueba que para ellos constituyen verdaderos estimulantes, hecho de la más alta importancia en la educación infantil.

Estas manifestaciones sintetizan nuestra observación de los hechos y las deducciones que estos sugieren. No dudamos que los elementos de juicio que contienen serán de verdadera utilidad para que la opinión pública pueda fallar en este conflicto con toda justicia.

Francesc Pujol, Frederic Alfonso, Amadeu Argelaga, Joan Balcells, Josep Barberà, Manuel Blancafort, Manuel Bosser, Tomàs Buixó, Josep Caminals, Antoni Cátala, Cassià Casademont, Enric Casals, Antoni Cátala, Josep M. Comellas, Francesc Costa, Maria Davalillo, Francesc Fornells, Enric Gibert Camins, Joan B. Lambert, Antoni Laporta Astort, Climent Lozano, Miquel Llobet, J. Pere Marés, Josep Marimon, Franck Marshall, Doménech Más i Serracant, Joan Massià, Lluís Millet, M. Millet, Isidre Moles, Joan Molinari, Blai Net, Jaume Pahissa, Antoni Pérez Moya, Antoni Planàs, Joaquim Pecanins, J. Ricard Mates, Enric Roig, Josep Roma, Alfred Romea, Joan Salvat, Baltasar Samper, J. Sancho Marraco, Antonia Sancristòfol, Vda. Folch, Blanca Selva, Eduard Toldrà, Joan Tomàs, Agustí Torelló, Pere Vallribera, Amadeu Vives.

Barcelona, marzo, 1932[7].

7 Pujol, F. y varios. "Sobre l´educació musical dels infants. Cinquanta compositors catalans en defensa del mestre Llongueres", *La Publicitat*, Barcelona, 24 de març de 1932, pág. 6.

"Sobre la educación musical de lo niños"

Se nos ruega la publicación del siguiente texto:

"Nos ha sorprendido de verdad la interpretación tan errónea que se ha dado al hecho de que nuestras firmas figuren en dos escritos, que si bien parece habría de ser contradictorio, por el contenido no lo son, sino que uno es la constatación de lo que se dijo en el otro.

Nos referimos a los escritos que con el encabezamiento "Educación musical", fueron insertados, uno el 24 de marzo, en LA PUBLICIDAD. Respeto a este último, entregamos una "aclaración" a algunos periódicos que no fue publicada; las causas las ignoramos.

A pesar de que nos duela, tenemos que decir que nos ha causado una penosa impresión haber comprobado que en ocasiones se lee sin entender lo que se ha leído.

Tras habernos rogado poner nuestra firma en el escrito del 24 de marzo, no pusimos el más leve inconveniente en que entre las cincuenta firmas figuraran las nuestras por dos razones que nadie, parece, ha entendido: primera: para borrar el aspecto personalísimo que la intervención repentina del señor Llongueres dio lugar a una cuestión que no puede ser personal, y segunda: porque en dicho escrito no se contradice ni refuta ni rectifica una sola palabra ni un solo hecho de los expuestos en el del 24 de febrero, sino que por el contrario, se refuerza con las constataciones que se hacen avaladas por 50 firmas de personas solventes y entendidas.

En el artículo del 24 de febrero, que firmamos junto con otros dignísimos maestros, se hacían las siguientes afirmaciones fundamentales, que son confirmadas en el del 24 de marzo:

Primera. Que examinar una labor efectuada para clarificar el valor y eficacia de la suya no es obstaculizar sino contribuir a una mejora. Esta afirmación ha sido hecha efectiva desde el momento en que cincuenta personas han examinado y virtualmente definido qué tipo de labor es la que ha realizado el maestro Llongueres.

Segunda. Que en las instancias dirigidas a la Generalitat de Cataluña y al Ayuntamiento de Barcelona por más de 100 maestros y profesores de música catalanes, se pedía que la cuestión de la educación musical fuera estudiada y solucionada por personas técnicas en la materia. Respecto a este extremo, en el segundo escrito no se dice ni una sola palabra.

Tercera. Que el señor Llongueres, en lugar de demostrar que con sus procedimientos había conseguido que la educación musical de los niños fuera una realidad, había rehuido una discusión serena y con su maniobra pretendía convertir una polémica en una agria cuestión personal. En el escrito del 24 de marzo se comenta y se censura un "cambio de táctica", consistente en qué uno de los contrincantes, "por causas que él

conoce...o con la obsesión de traer la cuestión por otras veredas...” etcétera. No se nombra quién practicó este cambio de táctica; hay que recordar sólo, que el señor Llongueres no era uno de los polemistas sino, que sustituyendo a uno de ellos, apareció con un artículo en el cual condenaba al otro polemista y retaba a todo el mundo que no estuviera de su parte. Prescindimos de las personas y condenamos el hecho.

Cuarta. Que en toda manifestación realizada por el señor Llongueres sólo había presentado juegos gentiles y canciones que hacen bailar a su grupo de chiquillos sin que se haya visto nunca la verdadera educación musical. Este extremo es plenamente confirmado en el segundo escrito, puesto que los 50 firmantes declaramos que las exhibiciones a que hemos asistido han sido hechas por discípulos del Institut de Rítmica i Plàstica, sin que se diga que el tal Institut sea un centro de educación musical ni tampoco que las susodichas exhibiciones demuestren que se trata de una educación musical del todo lograda.

Quinta. Que ciertos actos decorativos, los cuales no criticamos, los querríamos ver situados en la categoría y en el lugar que les corresponde, procurando que sus efectos no sean contrarios a lo que ha de ser la verdadera educación musical. En el segundo escrito se constata que los niños cantan “con voz bastante bien timbrada” y con afinación que, parece, no puede pasar de “muy aceptable” por razón “de tener que cantar andando, corriendo, saltando y moviéndose siempre poco o mucho, lo cual multiplica las dificultades del buen cantar y de la afinación”. Se demuestra que los efectos de estas exhibiciones son contrarios al objeto que se tiene que perseguir en la educación musical de los niños.

Sexta. Que treinta años de actuación son más que suficientes para poder constatar los resultados conseguidos. Nosotros mantenemos los treinta años porque así lo declaró el propio interesado en su artículo.

Séptima. Que con las exhibiciones en las que se manifiesta la gracia encantadora de los niños aportando una nota simpática de color a nuestras fiestas infantiles todos los músicos estamos conformes. Del todo conformes con esto del segundo escrito.

Octava. Que a pesar de los años de actuación del maestro Llongueres, la Educación musical está todavía por comenzar, ya que con ella no tiene nada que ver el jugar, danzar, cantar y realizar plásticamente la música. Respeto a este extremo, en el segundo escrito no se dice nada, pero se constata que las exhibiciones, a la que al menos a una de ellas han asistido los 50 firmantes, tienen un carácter espectacular y en ellas la música es bailada, jugada, cantada y realizada plásticamente. Se declara también, que en dichas exhibiciones actúan dos grupos: el de los pequeños y el de los mayores; que los discípulos mayores son, generalmente, chicas. Parece, pues, que los chicos son excluidos, pero para que sirva de aclaración, ya que en el escrito no consta, nosotros diremos que el grupo de chicas mayores se dedicada sólo a la danza y a la realización plástica sin hacerlas cantar.

En vista, pues, de todas estas constataciones, tenemos que declarar, que nosotros no queremos ir en contra ni a favor de determinada persona, sólo querríamos que en los momentos actuales en que Cataluña puede organizar, como falta hace, sus instituciones de

enseñanza, se valoraran algunas cosas para colocarlas en la categoría y el lugar que les corresponde. Una de ellas es la Rítmica y la Plástica.

En el escrito firmado por 50 personas solventes no se dice ni una palabra que haga referencia a lo que ha de ser la educación musical. No cometeremos la ligereza de pedir a los firmantes que declaren categóricamente si las constataciones hechas demuestran que esta educación es ya una realidad indiscutible y que ya no hace falta que nos preocupemos más; no incurriremos en esta ligereza porque sabemos el compromiso tan gordo con el que se encontrarían muchos de los firmantes.

Hemos definido nuestra posición nada equívoca. Hemos reconocido lo que es verdad, hemos invocado hechos y realidades que nadie ha rectificado ni contradicho; hemos firmado dos veces nuestras afirmaciones y acabamos diciendo: En todo el que sea rítmica y plástica, juegos, danzas, y canciones de niños estaremos siempre conformes, con la salvedad de no mezclarlo con la educación musical, ya que son cosas que no tienen nada a ver una con la otra.

Los cincuenta firmantes del escrito del 24 de marzo sólo hemos defendido la Rítmica y la Plástica, nadie ha dicho nada respecto a la tesis que se discutía sobre que era "Educación Musical". Se ha valorado, por lo tanto, una tarea llevada a cabo durante treinta años. ¡Gracias a Dios!

17 de abril de 1932.

Joan Balcells; Josep Barberà; Joan Molinari; Joaquim Pecanins[8]

8 Ballcels, J. Barberà, J. Molinari, J. Pecanins, J. "Sobre l´educació musical dels infants", *La Publicitat*, Barcelona, 28 d´abril de 1932, pág. 6.

"Sobre la educación musical de los niños. ¿Todos ganando?"

Los distinguidos maestros músicos señores Joan Balcells, Josep Barberà, Joan Molinari y Joaquim Pecanins pusieron su firma, junto con otros diez, en un escrito publicado en este diario, el 24 de febrero, en el cual era negada toda eficacia a la tarea del educador musical de niños que viene realizando el maestro Llongueres hace más de veinticinco años.

La firma de los cuatro maestros aparecía también, además de otras cuarenta y seis, en otro escrito publicado en la misma PUBLICIDAD el 24 de marzo; en este segundo escrito la eficacia de la tarea educadora del maestro Llongueres era probada con hechos públicos.

Cómo sea que el hecho de haber firmado dos documentos tan contradictorios llama la atención y provocó en la prensa algún comentario de extrañeza, los cuatro maestros en cuestión han puesto otra vez su firma, sola, pero esta vez, en un tercer escrito publicado también en este diario el 28 de abril destinado a justificarse por haber firmado los dos anteriores.

Si en este tercer escrito los cuatro distinguidos y queridos colegas hubieran dicho simplemente que al firmar el uno o el otro de los documentos contradictorios se habían equivocado, la justificación habría pasado sin rechinar; pero el caso es que mis honorables cofrades, en su intento de justificación, procuran, con interpretaciones capciosas, cambiar contra el maestro Llongueres el sentido del documento de las cincuenta firmas.

Mi calidad de iniciador y redactor de este documento pro maestro Llongueres me obliga a deshacer el equívoco que intentan crear los cuatro distinguidos maestros, a los cuales yo querría decir, como decía aquel ilustre prócer barcelonés a sus amigos cada vez que los encontraba jugando en el casino: -¿ganando, eh?...¡ganando!- No; esto, yo, aunque quisiera, no lo puedo decir, porque los otros cuarenta y cinco colegas que pusieron su firma en el documento mencionado convencidos de que quedaba demostrado de manera irrebatible que el maestro Llongueres es un excelente educador musical de los niños, me acusarían de traidor.

No; yo no puedo consentir que cuando en elogio a los discípulos del maestro Llongueres digo que cantan con voz bastante timbrada y con afinación muy aceptable, a pesar de moverse constantemente, sea este elogio convertido en censura. Si a pesar de las dificultades que para el bien cantar y la afinación ofrece el moverse siempre poco o mucho, los discípulos del maestro Llongueres llegan a resultados satisfactorios, no hay duda que llegarían a la perfección si el maestro Llongueres los hiciera estarse quietos; pero como que el propósito del maestro no es instruir a sus discípulos en el arte especializado del canto, sino educarlos musicalmente, es absurdo querer convertir en defecto aquello que es una cualidad.

La afirmación que hacen los cuatro estimados colegas de que la actuación del maestro Llongueres no tiene nada que ver con la educación musical es para dejar

estupefacto al hombre más impasible. ¿Puede ser que los discípulos pequeños y mayores del maestro Llongueres, que todo Barcelona y buena parte de Cataluña ha podido ver y escuchar en infinidad a veces como cantaban numerosas canciones con voz bastante timbrada, sonido bonito y afinación muy aceptable; como realizaban juegos y canciones con un sentimiento bastante desarrollado de la rítmica y de la métrica musicales; como interpretaban plásticamente obras musicales de alto vuelo con una comprensión admirable; puede ser que todo esto lo hayan conseguido sin una educación musical previa? ¿Es posible que todo esto lo realicen por pura intuición, adivinándolo, por sugestión o por arte de encantamiento?. Si no fuera porque los lectores pensarían que exagero, diría que esto es tan imposible como conseguir que el Estatuto de Cataluña fuese aprobado por todos los españoles.

Cómo que, por un lado, el hecho de la educación musical es innegable y por otro que los cuatro ilustres cofrades tantas veces aludidos nos reprochan nuestro silencio respecto a que ha de ser la educación musical; como sea también que la manera de como hablan de la educación suscita a menudo el equívoco entre instrucción y educación, conceptos a veces sinónimos, pero que en el presente caso hace falta no confundir, creemos conveniente exponer nuestro criterio respeto a este punto. Para nosotros, y creemos que para todo el mundo, la educación musical ha de ser la revelación, mejora y la apreciación de las facultades musicales (instinto, sensibilidad) innatas.

Cómo la finalidad de la educación musical no es formar técnicos ni profesionales de la música, sino hacer que esta bella arte sea integrada en la vida humana ya desde la infancia, hacer que el amor a la música adquiera la mayor intensidad posible, hacer que la inteligencia cubra de par en par su comprensión, yo tengo que preguntar ahora a todo el mundo que haya asistido a sólo una de las exhibiciones de los discípulos del maestro Llongueres si esta manera de vivir la música tan intensa, tan natural, tan amorosa, tan sentida y tan comprendida a la vez, que hemos podido observar en ellos, no son manifestaciones de educación musical, si no son esto, no sé que pueden ser.

Tenemos que confesar que la extraña actitud de los cuatro distinguidos maestros no sabemos si atribuirla a una noción confusa de los conceptos de educación y de instrucción, o bien a la aplicación consciente y querida de aquel tan conocido proverbio que dice: “de sabios es cambiar de parecer”. Vamos a exponer las razones en que fundamentamos esta última hipótesis: las conclusiones quedan a gusto de los lectores.

Dejando aparte el hecho de haber firmado dos documentos contradictorios y un tercer escrito intentando justificarse, hay otros hechos siguientes.

El maestro Joan Balcells es, como todo el mundo sabe, director del Orfeó Gracienc. Pues bien: el Orfeó Gracienc, desde hace un par de años, tiene una Sección de Rítmica y Plástica cuyas exhibiciones son reseñadas y comentadas a menudo en las páginas de la “Revista” del mencionado Orfeón. No podemos dudar que esta “Revista” es la expresión más pura y genuina del pensamiento de la entidad que dirige el maestro Balcells. Dice la mencionada “Revista” en su número 127 (abril 1930), pág.7: ”La danza es algo más que todo esto; la danza es algo fundamental en la educación de los niños y del joven. Algo

preferible al cultivo de un arte determinado, porque la danza las incluye todas: música, línea, color y forma. Mas allá de las enormes estatuas de la Grecia clásica, los frisos, las estrellas, las estatuas de Tangará y de Mirina, son una invitación eterna al retorno de costumbres más puras en las cuales la danza constituyó el fundamento de la cultura integral."

De la misma "Revista" núm.131 (agosto-octubre 1930), pág.75: "De las partes segunda y tercera del programa se encargó la Sección de Rítmica y Plástica, la cual...interpretó algunas de las danzas que más gustaron a nuestro público en las sesiones anteriores, y además las canciones con gestos "Ronda de la jardinera", "El pañuelo" y "Ronda de la novia"; las cuales fueron todas muy aplaudidas. Innegablemente se ajustan bien estas canciones al espíritu de nuestro Orfeón. A pesar de no poder igualar nunca los bellísimos efectos que se obtienen con la Rítmica Plástica pura, tienen un inmenso valor educativo, y estamos seguros que no sería un desacierto hacerlas figurar más a menudo en los programas".

De la misma "Revista", núm. 146 (mayo 1932): "La Rítmica y la Plástica no tendrán nunca, probablemente el alcance ni la fuerza de penetración que han tenido las canciones, tanto por parte de quien las canta como de quienes las escuchan: pero, como las cumbres ásperas de las altas montañas, la Rítmica y la Plástica son una superación, un matiz refinado no asequible a todo el mundo, pero indispensable para marcar un grado de ascensión en la vida de nuestra entidad".

"La música –y, en nuestro caso, el canto, que es su expresión más humana– y el ritmo son las primeras y más genuinas expresiones del arte, y van tan íntimamente ligados, que en cierto aspecto quizás son inseparables. El Ritmo y la Plástica son la música hecha movimiento, y la música es también un ritmo, y no su metronomia, sino un impulso cadencioso que se produce en el espíritu así que los sonidos se encadenan en un línea melódica."

"Nuestro Orfeón (el Gracienc) necesitaba exteriorizar su ritmo artístico y surgió la Sección de Rítmica y Plástica por un proceso fatal..."

Estos textos, de diferentes colaboradores de la "Revista" del Orfeó Gracienc, que acabamos de copiar, prueban, sin dar lugar a duda, que el maestro Balcells admite la danza, las canciones con gestos, la rítmica y la plástica como medios valiosísimos de educación musical, cuando son practicadas por la entidad que él dirige. Es notable la simultaneidad de pareceres opuestos que supone admitir como excelente en su casa aquello mismo que encuentra doloroso en otra casa.

Todavía es más notable la simultaneidad de criterios distintos en el maestro Josep Barberà, expuestos precisamente en un trabajo que sobre la educación musical en la escuela primaria presentó en el año 1922 al Consejo de Pedagogía de la Mancomunidad de Cataluña. En el capítulo que trata de "La rítmica en la educación musical", después de criticar acerbamente ciertos sistemas basados "en lo que algunos denominan ritmo", dice: "El Ritmo no es lo que muchos se piensan."

"El Ritmo es una agrupación de momentos temporales que pueden ser iguales o desiguales, pero que han de establecer una relación cuantitativa entre ellos".

"Esta relación entre duraciones temporales es la causa de la sensación rítmica; esta sensación, en ciertas sucesiones musicales, no tiene efectividad, lo cual nos evidencia que un ritmo preciso, explícito y muy determinado no es indispensable para que la música pueda manifestarse con toda su esplendorosa belleza y su intensa emotividad."

"La entidad verdaderamente, esencialmente rítmica (la monopedia de los griegos) tiene unos límites que son revelados por la vuelta de un momento que posee un relieve virtual, pero este relieve no se encuentra condicionado ni por un isocronismo ni por una mayor energía o descarga encima de él. Digo esto a propósito del golpe de pie o de brazo que muchos creen que es la esencia del ritmo."

Estos párrafos desvelan una intensa curiosidad en el qué los lee. Sé, que quien espera con detalle enterarse de los procedimientos pedagógicos que emplea el maestro Barberà para la educación rítmica de los niños partiendo de su concepción indudablemente elevada, aunque no muy clara, experimentará una cierta decepción al leer más adelante que el único procedimiento que utiliza es la marcha rítmica; la decepción se acentúa cuando se encuentra en el capítulo dedicado al "Plan educativo", apartado rotulado "Agògica musical", los siguientes párrafos:

"Marcha rítmica. La marcha rítmica tiene por objeto relacionar determinados centros motores y sistemas musculares con los centros de percepción. La percepción y consiguiente diferenciación de las agógicas musicales es más fuerte si es controlada por la reacción muscular, que supone la transmisión en marcha corporal."

"El valor educativo, musicalmente considerado, de la marcha rítmica, se evidencia en cuando encontramos que con ella los escolares se encuentran sumergidos en la sucesión musical desarrollándose en el tiempo."

"Esta primera noción de la sucesión musical es la más elemental, la más simple, por lo tanto, la más fácil de ser comprendida por una tierna inteligencia."

Nos parece muy claramente demostrado que el maestro Barberà, como un vulgar maestro de rítmica, tiene que recurrir al golpe de pie, el cual desaprueba, para basar su sistema de educación rítmica de los niños.

Las oscilaciones espontáneas del pensamiento del maestro Pecanins se producen con una muy mayor lentitud que las de sus cofrades, pero cogen, en cambio, una amplitud enorme y majestuosa. ¿Podría alguien sospechar, leyendo los párrafos que vamos a reproducir, que fueron escritos por el mismo maestro Pecanins que firma ahora documentos negando toda eficacia a las enseñanzas del maestro Llongueres? En el año 1911 el maestro Llongueres dio un curso de Gimnasia Rítmica en Terrassa, al cual asistía en calidad de alumno el maestro Pecanins. Ved las encendidas manifestaciones de este

maestro con motivo del curso señalado, insertadas a la revista tarrasense "La Siembra", núm.50, del 29 de agosto 1911:

"El que hace conocer la Gimnasia Rítmica hace el mismo efecto de quien se enamora de un ideal positivo, pero la consecución del ideal está aislado de él por medio de un mar de inconsciencia, de apatía, de indiferencia en el orden de las cosas buenas."

"En un otra ocasión dije públicamente que me daba vergüenza que siendo artista no hubiera tenido mención la existencia de un método que, bajo los dos aspectos pedagógicos y artístico, fuera tan racional y lógico para la enseñanza de la música. Pues, si un día dije esto, hoy ya puedo añadir que me siento dichoso de saber que existe, de conocer su abecedario, sus revestimientos y que siempre me consideraré estudiante de la gimnasia rítmica y que me honrará más este título solamente que el de maestro de música, porque cuanto más tengamos de estudiantes de gimnasia rítmica más garantía de valor podremos dar como maestros de música y como artistas, y nos afirmaremos más en los dominios de la pedagogía musical, tan y tan descuidada por desdicha entre nosotros."

"El maestro Llongueres, este luchador heroico, este que es único entre todos los maestros catalanes, el pedagogo por antonomasia, el artista sin pose de sabio, el humilde, ignorado por muchos que tendrían obligación de conocerlo más de cerca, porque hace demasiado tiempo que enseñan música y no quieren abdicar de su método rutinario, por pereza, por miedo, por mala fe, este maestro nuestro que será mío mientras yo sea maestro de música, este Llongueres de Terrassa, que fue a buscar una flor en Ginebra para trasplantarla allá donde le ofrecieran un tiesto con invernadero para conservarla, encontró Terrassa..."

Podríamos todavía llenar algunas columnas con textos del maestro Pecanins inflamados de esta santa exaltación, pero no hace falta; con los que hemos transcrito ya hay bastante para demostrar lo que más arriba hemos dicho.

En cuanto al maestro Molinari, sentiríamos mucho que se considerara mayor por el hecho de no figurar ninguno de sus escritos en el presente, pero es que no conocemos nada.[9]

9 Pujol, F. "Sobre l´educació musical dels infants. Tots guanyant?...", *La Publicitat*, Barcelona, 11 de juny de 1932, pág. 8.

"Todos estamos de acuerdo"

Hace unos meses que se debate a la prensa la cuestión de la educación musical de los niños. Tiene esta cuestión verdadera trascendencia y sería doloroso que habiendo entre los músicos una coincidencia unánime de criterio al apreciar puntos fundamentales del problema, se atribuyera a prestigiosos elementos de nuestra honorable colectividad profesional una disparidad de criterio en lucha con sus muy arraigadas convicciones repetidamente manifestadas.

De hecho, este debate se produjo a consecuencia de un artículo que fue insertado en "La Publicidad" del 17 de enero del corriente, del cual voy exponer noblemente mi criterio opuesto al que generalmente se ha sustentado y practicado hasta hoy en Cataluña. Fenecida la cuestión con mi contraopinante, surgió inesperadamente quien se consideró contrario o perjudicado por la exposición de mis convicciones, con lo cual, sin refutar absolutamente ninguno de los conceptos por mí expuestos, rebajó la cuestión en el terreno personal y se permitió retar a los músicos que me apoyaban a que dieran la cara.

Los maestros Enric Morera, Jaume Pahissa, Josep Barberà, Joan Balcells, Joaquim Pecanins, Ferran Ardèvol, Isidre Moles, Frederic Muset, prev. Francesc Monserrat Ayerbe, Amadeu Cuscó, Benet Gálvez y Bellido, Joan Molinari, Eusebi Daniel y el venerable poeta-músico Apel.les Mestres, en un documento escrito, que fue publicado en diferentes periódicos de esta ciudad, defendieron mi tesis; y como una réplica, en la cual tampoco se refutaba absolutamente nada de lo afirmado por los reseñados maestros de música, con una gran prodigalidad en los elogios, pero sin apoyarse en ninguna razón pedagógicamente aceptable, se trató de hacer quedar bien a quien se consideró injustamente postergado.

En este documento, tan profusamente avalado, figuraban también las firmas de algunos maestros que antes habían defendido mi tesis y que al mismo tiempo publicaban en la prensa del día siguiente la justificación de su actitud, con las siguientes palabras que textualmente transcribo: "Hemos unido nuestra firma a la de nuestros colegas porque en el escrito no se contradice, ni se refuta, ni se rectifica ninguna palabra ni ningún concepto de los expuestos por nosotros anteriormente, por el contrario están confirmados y reforzados."

Evidentemente, pues, los maestros que firmaron los dos documentos incurrieron ante el público en una contradicción en realidad aparente, por cuanto verdaderamente, como ellos dicen en sus aclaraciones, si se deja de un lado todo lo que afecta a las personas, los cincuenta firmantes del escrito corroboran y confirman todo lo que ellos anteriormente habían afirmado.

Conozco -por haberme sido manifestada personalmente- la opinión que sobre la educación musical tienen la mayoría de los maestros de música de Cataluña, y parece evidente que siendo invitados a firmar -y no es posible suponer otra cosa- se dieron perfectamente cuenta que podían hacerlo y complacer a quien le solicitó la firma, sin tener que claudicar ninguno de sus arraigadas convicciones, aunque desgraciadamente, el

público profano -que, como es natural, aprecia generalmente la forma y no lo fondo de estas cuestiones- haya quedado poco más desorientado de lo que ya lo estaba. Si esta cuestión, tal como la enfoqué yo de buen comienzo, mis contra opinantes, la hubieran mantenido dentro del terreno profesional, limitándose a ejercer el derecho de crítica que pertenece por igual a todos los ciudadanos, habrían, evidentemente, prestado un buen servicio en Cataluña.

Fiel a mi firme resolución de limitarme a exponer mis convicciones y ejercer siempre que haga falta una noble crítica de aquellas cosas que conceptúe fundamentalmente equivocadas, paso por alto los ataques personales que me han sido injustamente inferidos y me limito a remarcar -en contraposición al reproche apresurado que me ha sido hecho- que tengo cada día más arraigada la convicción de que nunca, tanto como en este momento, había sido más conveniente proceder en Cataluña urgentemente una investigación de la verdad de las cosas y distinguir los verdaderos valores.

Afortunadamente, de esta discusión se ha obtenido una conclusión interesantísima, reformada por cincuenta prestigiosas firmas, que confirman de una manera categórica: "Que el movimiento realizado simultáneamente con el canto, multiplica las dificultades del bien cantar y de la afinación."

Esto es precisamente, lo que yo, desde el año 1906 -que empecé a actuar en Cataluña, en una escuela de Gràcia, después de haber actuado en el extranjero- he venido sosteniendo y predicando en todas las ocasiones que me ha sido posible: "Que la educación musical de los niños ha de ser principalmente fundamentada en el máximo respecto al tierno organismo infantil, y en una seria educación, convenientemente graduada, del oído, sobreponiendo todo esto esencial, al concepto pintoresco y decorativo que generalmente se tiene de la educación musical."

No quiero decir con esto que el aspecto pintoresco y decorativo se tenga que postergar, sino todo lo contrario, este aspecto ha de ser dignificado con aportaciones didácticas de una eficacia real, sujetos siempre a las leyes fundamentales que tienen que regir y orientar la verdadera educación musical de los niños. No se ha de olvidar que dentro de la pedagogía moderna, el educador que actúa en la escuela con conciencia llena de su responsabilidad, tiene mucho trabajo que hacer. No es la mejor tarea la de mayor lucimiento y espectacularidad, sino la que es realizada pacientemente y no se exterioriza; la que penetra dentro del alma del niño y que verdaderamente afina su sensibilidad, revela su carácter y modela su personalidad.

Evidentemente, los músicos -todos, sin faltar ninguno- en la cuestión de la educación musical, estamos más de acuerdo de lo que a primera vista parece. Dejemos los personalismos y las influencias de lado y a continuación todo el mundo quedará convencido.

MANUEL BORGUNYÓ[10]

[10] Borgunyó, M. "Els músics i l´educació musical. Tots estem d´acord", *Revista Musical Catalana*, Vol. XXIX, 1932, págs. 233-34.

"Confusiones, no"

En el escrito que los lectores acaban de ver, el señor Borgunyó trata de demostrar que él y los que niegan toda eficacia a la obra educativa del maestro Llongueres están de acuerdo con los que, atendiéndonos rigurosamente a hechos del dominio público, hemos afirmado y demostrado, publicado en un momento en esta REVISTA, el alto valor del maestro Llongueres como educador musical.

Es difícil, que el señor Borgunyó llegue a convencer a nadie de la realidad de este acuerdo que él descubre entre dos manifestaciones tan opuestas, es tan difícil como llegar a demostrar que entre blanco y negro no hay ninguna diferencia.

Y es tanto más difícil que el señor Borgunyó consiga su objetivo cuanto más persevere en su campaña de desprestigio del maestro Llongueres, puesto que esto separará más y más su tesis de la que sustentamos los que, atendiéndonos rigurosamente a los hechos, tenemos que alabar en el maestro Llongueres una tarea educativa repetidamente y archi-repetidamente demostrada. Si el señor Borgunyó reconoce como nosotros la eficacia de esta tarea, entonces sí que estaremos de acuerdo.

Cuando decíamos en nuestro escrito pro maestro Llongueres que el movimiento realizado simultáneamente con el canto multiplica las dificultades del bien cantar y de la afinación, lo decíamos en el sentido de alabanza de los discípulos del maestro Llongueres, los cuales, a pesar de moverse constantemente, cantan con voz bastante timbrada y con afinación muy aceptable. Esto, que se desprende bien claramente de nuestro escrito, es tanto como decir que todavía lo harían mejor si estuvieran quietos; pero entonces el maestro Llongueres presentaría simplemente un orfeón infantil, y no es este su propósito. Hemos, pues, de remarcar al señor Borgunyó que, al reprochar nuestra observación en lo referente a la manera de cantar de los discípulos del maestro Llongueres y al darle una interpretación de censura contra el maestro mencionado se ha excedido demasiado, espoleado por el deseo de crear un ambiente de confusión en esta cuestión tan clara.

Cuando el señor Borgunyó haya demostrado durante tantos años y con tanta frecuencia como el maestro Llongueres la eficacia de su tarea educativa con los niños realizada con el sistema infalible que repetidamente dice que posee (o con cualquier otro sistema, puesto que para ir a Roma hay muchos caminos), no dude que nos tendrá a su lado para defenderlo, en caso de que sea procedente, de ataques tan injustificados como los que vienen dirigiéndose al maestro Llongueres desde un tiempo hasta ahora[11].

11 Pujol, F. "Consfusions, no", *Revista Musical Catalana*, Vol. XXIX, 1932, pág. 235.

"Dejémoslo estar"

Dejémoslo estar

Mis artículos sustentadores de una tesis, en mi opinión, lógica de lo que ha de ser la educación musical de los niños, han suscitado una serie de comentarios de mis contra opinantes que en realidad nada tienen que ver con el punto de vista que yo defiendo. Lo que acabo de decir puede ser una vez más comprobado leyendo el comentario que mi admirado amigo el maestro Francesc Pujol ha publicado en la REVISTA MUSICAL CATALANA del mes de junio a continuación de mi artículo "Todos estamos de acuerdo".

Lo que yo propugno y sostengo, es que la educación musical que se lleve en las escuelas sea la más adecuada para el desarrollo y depuración de nuestras características y costumbres raciales y, por consiguiente, la que más eficazmente contribuya a formar el gusto musical de nuestro pueblo y a consolidar nuestras instituciones. En esto estoy seguro que todos estamos de acuerdo.

La confusión nace en la apreciación distinta que parece que hay respecto a los procedimientos más recomendables para lograr estos objetivos. Ante la ambigüedad con que generalmente se trata este problema importante, me es imposible establecer las diferencias de apreciación que pueda haber entre el criterio del ilustre subdirector del ORFEÓN CATALÁN y el mío. Yo creo que cinco minutos de sincera conversación bastarían para ponernos de acuerdo. Pero ante el cariz de una subjetividad absoluta que, en sus escritos, dan mis contra opinantes al problema, es evidente que vaciaríamos pozos de tinta en vano.

Desgraciadamente para todos, no ha sido posible conseguir una discusión serena del problema escolar, que en estos momentos habría sido, seguramente, de una eficacia definitiva.

Se da a entender que yo trato de desprestigiar un nombre. Esto no es cierto. Yo no trato de desprestigiar a nadie. Lo que he hecho ha sido defender una tesis contraria a la que generalmente se ha sostenido en Cataluña que considero equivocada y que me consta que en su fuero interno así mismo lo creen la inmensa mayoría de mis colegas. Los puntos fundamentales de mi tesis y los de la tesis contraria, constan en escritos que pueden ser perfectamente revisados.

El maestro Pujol dice que se atiene rigurosamente a los hechos para prodigar fervientes elogios personales que no tengo ningún interés en escatimar. Y lo curioso es que yo me atengo a los mismos hechos, que ya he estudiado lo más objetivamente posible, para sacar consecuencias fundamentalmente distintas, en cuánto a su valor estrictamente pedagógico musical, sin negar lo que en otro aspecto puedan tener, que no me corresponde a mí examinar.

No dude el maestro Pujol que la confusión proviene de este afán muy noble y humano -y por consiguiente excusable,- de defender a ultranza los intereses de las personas

que nos son queridas y que, a menudo, inconscientemente, colocamos por encima de los intereses generales.

A mí, en la escuela, me interesa todo lo que musicalmente se encuentra al alcance de la inteligencia del niño. Por consiguiente, el orfeón infantil me interesa como una bella consecuencia de un perfecto y consciente uso de las prácticas fundamentalmente musicales; la gimnasia rítmica me interesa como complemento educativo, y las canciones de juego como un esparcimiento más propio de ser efectuado en las horas de recreo que en las de clase. No obstante, todas estas últimas prácticas no tienen ningún valor educativo musical si no son convenientemente sustentadas por el conocimiento estricto de las prácticas complementarias. La cuestión es evidentemente clara e invita a sostener una polémica profesional que resultaría muy interesante, pero ante la persistencia de mis contra opinantes a rebajar la cuestión a termas personales, lo mejor es dejarlo estar.

No obstante, ante las mayores o menores probabilidades que hay de que las cosas de Cataluña sean dentro de poco resueltas por los catalanes, los músicos tendríamos que dar la sensación de una independencia de criterio que actualmente se manifiesta en muy contados casos. Mientras no sea así, y en nuestras discusiones no haya más ecuanimidad y también una más generosa humanidad, la capacidad de nuestros músicos no dará el rendimiento que daría en otro país, donde, esta honorable y tan injustamente castigada clase profesional, tuviera el corazón abierto a todas las ideas muy contrarias, para sopesarlas y estudiarlas con un criterio propio, personal, por cuanto al fin y al cabo el criterio de la opinión pública no es más que una copia del estado de espíritu de los que en un aspecto determinado de la cultura artística lo representan.

MANUEL BORGUNYÓ.

• Con la publicación de este artículo y de la réplica del maestro F. Pujol que a continuación insertamos, damos por fenecida la cuestión iniciada por el señor BORGUNYÓ. (N. de la R.) [12]

[12] Borguñó, M. "Deixem-ho estar", *Revista Musical Catalana, vol. XXXIX*, 1932. págs. 306-07.

"La Canción del enfado"

El señor Borgunyó se queda sin voz diciendo y repitiendo y volviendo a repetir, como quien una dirige una inagotable canción del enfado, que él no hace más que luchar por aquello que cree que ha de ser la educación musical de los niños; que no trata de desprestigiar nadie; que mientras él se mantiene en el terreno de la más rigurosa objetividad, sus contra opinantes se obstinan en rebajar la cuestión a termas personales. El señor Borgunyó afirma una vez, y dos, y diez, que aquello que él hace es defender una tesis contraria a la que generalmente ha sido sustentada en Cataluña (respecto del problema musical escolar), y que él conceptúa equivocada. El mal está en qué todo que dice y repite el señor Borgunyó, todo esto que afirma, nadie se lo cree, ni él mismo.

…El señor Borgunyó encuentra que hay una confusión hija de diferencias de apreciación respecto de procedimientos. No es esto lo que hay; por nuestra parte tenemos que decirle que no hay ninguna confusión al apreciar procedimientos porque a nosotros, sencillamente, tanto nos da los procedimientos. Y al igual que nosotros son multitud en Cataluña y en todo el mundo los que así piensan. Tanto nos da que para educar musicalmente los niños sean empleados procedimientos derivados del método de Jacques Dalcroze, como de Gedalge, como del moro Muza; aquello que nos interesa es que la educación musical de los niños sea conseguida. Por lo tanto, es bastante inútil que el señor Borgunyó se emperre el demostrar CON PALABRAS que tal o cual procedimiento, tal o cual método no sirven para la educación musical de los niños, si hay alguien que CON HECHOS demuestra el contrario.

La confusión radica, precisamente, en la apreciación de aquello en lo que consiste la educación musical misma y su finalidad. No hay duda que el ritmo, la métrica, la afinación son los elementos básicos de la educación musical; no hay duda tampoco que la finalidad de la educación musical es desvelar, emprender y valorar las facultades musicales innatas; nadie negará que los pequeños y los grandes discípulos del maestro Llongueres demuestran en sus exhibiciones de la manera más indiscutible que tienen el sentimiento y el conocimiento del ritmo, de la métrica y de la afinación muy desarrollados, cada uno dentro del grado de educación recibida; nadie negará tampoco que los mencionados discípulos demuestran de la manera más indiscutible que sus facultades musicales innatas son valoradas en grado máximo, hasta el punto de que la música es para ellos, más que una ciencia y un arte aprendido y cultivado con paciencia y resignación, un elemento consustancial de su vivir; nadie negará que los discípulos del maestro Llongueres desde el más pequeño al más mayor, sienten y aman intensamente la música; mostrando así de la manera más evidente que en ellos se ha logrado con la máxima eficacia la finalidad de la educación musical, que no es la de formar buenos técnicos, sino buenos aficionados a la música. Pues bien, esto que nadie negará, el señor Borgunyó lo niega atendiendo a aquello que él denomina "valor estrictamente pedagógico musical".

FRANCESC PUJOL[13]

[13] Pujol, F. "La cançó de l´enfadós", *Revista Musical Catalana*, Vol. XXIX, 1932, págs. 307-313.

"La Música en la enseñanza general"

...Ya hemos visto como Joan Llongueres en el año 1906 introducía la gimnasia rítmica y el método de Dalcroze y la boga extraordinaria que tuvieron sus juegos y canciones con movimiento. En este aspecto el método daba igual y el maestro Llongueres demostró ser tan apto para hacerlo rendir, que puede ser se dejara llevar con demasiado entusiasmo y no cuidó bastante ciertos aspectos de estricta formación musical susceptibles de dejar en su obra algunas fallos o incorrecciones. A la larga, ciertos músicos y competidores perdieron completamente de vista una historia imborrable de verdadero educador de los chicos y chicas con una retahíla inacabable de resultados y méritos para considerar que el maestro Llongueres no cuidaba bastante la voz, que sus niños no afinaban bastante, que la tesitura de sus canciones sobrepasaba la extensión de la voz de los niños... Y tomando estos puntos débiles, en el año 1932, cuando se trataba de proveer la plaza de director musical de las escuelas de la ciudad, el maestro Manuel Borgunyó, que hasta hacía poco había dirigido el Conservatorio del Ateneo Igualadí, inició una polémica más apasionada que técnica, de la cual se pueden ver las fases -algunas de ellas muy pintorescas- en la Revista Musical Catalana, defensora acérrima, en representación del grupo del Orfeón Catalán, del maestro Llongueres.

El autor de este libro, respondiendo a la primera acometida del maestro Borgunyó, fue quizás sin quererlo el pirómano de la hoguera que se encendió de repente en aquel montón de pasiones mal escondidas. Nosotros, como se puede suponer, defendíamos al maestro Llongueres como pedagogo aceptando todo lo que él había demostrado en la enseñanza musical de los niños a base de la aplicación del método Dalcroze y al que él se había sumado con su sentido de maestro y su conocimiento de los niños. Hasta nos sentiríamos tentados a coincidir con el señor Borgunyó si sus consideraciones no hubieran sido hechas con la intención malévola de denigrar la obra del maestro Llongueres, como por ejemplo cuando dice refiriéndose al método dalcroziano: "Nosotros que creíamos en la eficacia de su aplicación integral, no sentimos mucha confianza en su aplicación parcial que se ha deformando progresivamente por todas partes las ideas y la técnica del gran músico y pedagogo". (Borgunyó, Música, p.208). Es demasiado visible que el autor de estas rayas alaba el método Dalcroze para acometer contra su introductor e intérprete en Cataluña. Lo que obsesionaba el maestro Borgunyó desde hacía tiempo era el diapasón de las canciones del señor Llongueres. Así lo deja ver en la conferencia que expuso en el Ateneo de Barcelona en el año 1924, la primera conclusión el cual dice: "No se ha de exigir nunca a los niños un esfuerzo superior a su capacidad mental o que pugne con la resistencia de su organismo vocal." (Ibid. p.135). Ahora bien: la doctrina del maestro Borgunyó tenía algún aspecto positivo que nosotros mismos creíamos digno de ser tenido en cuenta, como por ejemplo la obsesión por cultivar la voz del niño y hasta la tendencia a acentuar el sentido estrictamente musical de su educación, aunque no aceptamos la distinción radical del párrafo siguiente: "Nuestra opinión es que la canción accionada ha de ser cultivada en la escuela, pero siempre al margen de la educación musical propiamente dicha." (Ibid., p.211).

El maestro Borgunyó tenía a su favor un precedente considerable en los trabajos y las tendencias del maestro Barberà en la Escuela Montessori de la Diputación entre los años 1920 y 1923. Este maestro, si bien, excesivamente intelectualista y teórico, no hacía concesiones al método dalcroziano y buscaba en el sonido mismo y en su musicalidad todas las virtudes desveladoras de la conciencia musical del niño: prácticamente, por lo tanto, y con cierta coincidencia con el maestro Borgunyó, se dedicaba preferentemente al cultivo del oído y de la voz del niño no sólo prescindiendo de las aplicaciones a los juegos y a la vida de los niños sino aun como tarea previa a las practicas de canto o al menos concomitantes de ellas.

Sea como fuere, aun a despecho de campañas y críticas y murmuraciones y a pesar de las limitaciones o defectos de la obra del señor Llongueres, en el año 1936 no había ningún músico que le hubiera podido contraponer ya no una obra comparable a la suya sino, ni un sistema que diera verdaderas esperanzas de superarla.

El cuadro del esfuerzo catalán de este siglo en la educación musical de los niños ni es menospreciable ni ha tenido resultados escasos. En el año 1936 se había logrado que en la escuela, hija de nuestro movimiento de cultura renacido y renovador, la enseñanza de la música del canto dejara de ser un nombre para alargar un plan teórico. Era una realidad y en muchos casos una realidad insobornable como las de leer, escribir y contar.

¿Se había llegado donde hacía falta? En este punto coincidimos con el maestro Borgunyó. El corazón escolar no tiene que ser la finalidad de la enseñanza musical, pero sí ha de ser el resultado. Como director de escuela que se ha preocupado de la enseñanza musical de los niños, el autor de este libro tiene que hacer un reproche a todos el músicos que ha visto trabajar, empezando por el maestro Llongueres.

Duele que, a pesar de las disciplinas de la educación por el ritmo -que a nuestro juicio, tratándose de niños, mucho más divulgadas que las que se dirigen a los sonidos puros-, a pesar de los esfuerzos que se hicieron, pocos o muchos, para educar del oído y la voz y las prácticas de solfeo correspondientes, los chicos y chicas a la hora de dejar la escuela no fueran capaces de leer una canción y de cantar espontáneamente al unísono o a voces como lo habíamos visto hacer en escuelas suizas, o no sintieran las ganas de interpretarlas con instrumentos sencillos, como la armónica o la flauta dulce, para improvisarlas o ser tocadas en común en sus juegos, salidas o fiestas, como se practica en todos los países con buenas escuelas y con buena enseñanza musical. A nuestro juicio, no haber llegado en el orden musical a estos resultados era cómo si en el aprendizaje del leer y escribir se hubieran aprendido las letras, pero no a leer ni escribir. No sabemos si en otras instituciones como el Ateneo de Igualada o el Instituto-Escuela se lograron estos resultados. En las nuestras no, por más que nos esforzáramos.

¿Cuál fue la causa? ¿Se podía atribuir toda la culpa al método? ¿Es que se dedicaba poco tiempo a la música o se estudiaba con poca continuidad?.

El maestro Barberà, en los trabajos a los que nos hemos referido, observaba a nuestro juicio con mucho acierto, el escasísimo valor del solfeo y de la teoría elemental

para el logro de lo que él denominaba sentimiento tonal y que consideraba base de la educación musical auténtica. Pero los métodos del señor Barberà para desvelar el sentimiento tonal a los niños eran tan abstractos que los niños y niñas de la escuela Montessori sometidos a aquella disciplina cogieron verdadero horror a las clases de música. Era para ellos una especie de álgebra absurda e inútil. Es cómo si para dotar a los niños de la aptitud del lenguaje les obligáramos a pasar por las disciplinas de la gramática y del estilo. Y el lenguaje, posiblemente más difícil de obtener que el sentimiento tonal, los niños lo aprenden por esfuerzo natural antes que a través de la gramática.

Y no en balde ponemos este ejemplo. A lo último que hemos llegado es a la conclusión de que lo más hondo de la música los niños lo aprenden como aprenden el lenguaje: viviendo la música en el ambiente. La escuela tiene que cantar, tiene que jugar cantando, tiene que hacer sentir música, todo esto desde las primeras edades viviéndolo, templándolo en las posibilitados de atención y de esfuerzo consciente y voluntario; tiene que procurar que la voz y la alegría del corazón no se enmohezcan... y hecho esto tiene que saber esperar. Quizás las aptitudes que el autor de este libro ambicionaba eran una cosa a alcanzar después de una o dos generaciones más. En otras palabras, si nuestros discípulos hubieran encontrado que los padres respectivos sabían cantar algo de solfeo, o podían hacer gorjear una flauta o hacer sonar una guitarra, ellos habrían cogido las notas con más avidez, con más sentido de su utilidad para vivir como personas cultivadas, y las habrían aprendido a leer. El nivel de la cultura musical está, pues, en función de la colectividad. No se puede improvisar, ni enderezar en un instante. Hay que pasar un tiempo cenagoso, como decía el maestro Nicolau, antes no se puede sembrar y cosechar[14].

[14] Galí, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre XII. Música, teatre i cinema*, Fundació Alexandre Galí, Barcelona, 1984, págs. 41-45.