

# ESCENA

Revista de las artes

Publicación semestral. ISSN 2215-4906

Volumen 78 - Número 2

Enero - Junio 2019

## **Retomando el enfoque de Émile Jaques-Dalcroze en la formación del profesional de la música**

*Rediscovering the Émile Jaques-Dalcroze Approach in the Training of Music Professionals*

*Raúl Wenceslao Capistrán-Gracia*



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

# Retomando el enfoque de Émile Jaques-Dalcroze en la formación del profesional de la música

## *Rediscovering the Émile Jaques-Dalcroze approach in the training of music professionals*

Raúl Wenceslao Capistrán-Gracia<sup>1</sup>  
Universidad Autónoma de Aguascalientes  
México

**Recibido:** 8 de diciembre del 2017    **Aprobado:** 6 de abril del 2018

### Resumen

A finales de siglo XIX, Émile Jaques-Dalcroze desarrolló un enfoque educativo que tuvo como propósito ayudar a los estudiantes del Conservatorio de Música de Ginebra, Suiza, a vencer los retos técnico-musicales que enfrentaban en su formación profesional. Las áreas de oportunidad que Jaques-Dalcroze observó en sus discípulos hace más de 100 años, son las mismas que muchos estudiantes tienen hoy en muchas escuelas de música. Desgraciadamente, a pesar del éxito que alcanzó, en la actualidad el enfoque Jaques-Dalcroze se ha desaprovechado casi por completo en la formación de los estudiantes en niveles superiores. En el presente artículo, se reflexiona sobre la vigencia de este enfoque pedagógico-musical, se proporciona una revisión en torno a las enormes aportaciones que hace a la formación del músico profesional y se ofrece algunas recomendaciones para su aplicación en las escuelas de música en niveles superiores. Finalmente, el autor exhorta a las autoridades y maestros de los conservatorios, facultades y departamentos de música a considerar su incorporación en los planes de estudio como un recurso pedagógico de gran valor.

**Palabras clave:** Enfoque de educación musical; Jaques-Dalcroze; educación musical a nivel superior; músico profesional; recurso pedagógico

---

<sup>1</sup> Secretario de Investigación del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Doctor en Artes Musicales por Texas Tech University. Correo electrónico: raul\_capistran@hotmail.com

### Abstract

By the end of the 19th century, Émile Jaques-Dalcroze developed an educational approach that aimed to help the students of the Conservatory of Music in Geneva, Switzerland, to overcome the technical and musical challenges they faced in their professional training. The areas of opportunity that Jaques-Dalcroze observed in his disciples more than 100 years ago, are the same much students have today in many music schools. Unfortunately, in spite of the success achieved, the Jaques-Dalcroze approach has almost been completely dismissed in the training of professional musicians. In the present article, the author reflects on the validity of this music education approach, provides a review concerning its enormous contributions to the field of professional musicians' training and offers some recommendations for its application in tertiary music schools. Finally, the author urges authorities and teachers of conservatories and music departments to consider its incorporation in the curricula as a pedagogical resource of great value.

**Keywords:** Jaques-Dalcroze; music education approach; tertiary music education; professional musician; pedagogical resource

## Introducción

Desde 1894, Jaques-Dalcroze comenzó a detectar áreas de oportunidad importantes en la formación de sus estudiantes de armonía en el Conservatorio de Música de Ginebra, en Suiza. Jaques-Dalcroze (1921) escribió:

*After the first few lessons, I noticed that the ears of my pupils were not able to appreciate the chords which they had to write, and I concluded that the flaw in the conventional method of training is that pupils are not given experience of chords at the beginning of their studies – when brain and body are developing along parallel lines, the one constantly communicating its impression and sensations to the other – but that this experience is withheld until the time arrives to express the results in writing... I therefore set about training the ears of my students as early as possible [Después de las primeras lecciones, noté que los oídos de mis estudiantes no eran capaces de apreciar los acordes que tenían que escribir, y llegué a la conclusión de que la falla en el método de entrenamiento convencional, era que a los alumnos no se les había dado la experiencia de los acordes desde el principio de sus estudios, cuando el cerebro y el cuerpo se están desarrollando en líneas paralelas, la una comunicando constantemente sus impresiones y sensaciones a la otra, sino que esa experiencia se había pospuesto hasta que llegó el momento de expresar los resultados por escrito... Así, me puse a entrenar los oídos de mis alumnos tan pronto como fue posible] (p. v).*

Más aún, Jaques-Dalcroze pudo darse cuenta de que había estudiantes que eran incapaces de sentir y expresar la música, que no podían resolver los más simples problemas de rítmica, que su sentido de afinación, centro tonal y entonación eran defectuosos y carecían de capacidad para escuchar internamente los enlaces armónicos que realizaban. Por lo anterior, el enfoque de educación musical concebido por Jaques-Dalcroze a finales del siglo XIX, y consolidado desde principios del siglo XX, representó un exitoso esfuerzo para ayudar a jóvenes estudiantes del Conservatorio de Música de Ginebra, en Suiza a superar los retos teórico-técnicos a los que se enfrentaban y mejorar la audición y comprensión de los fenómenos musicales. Así, Jaques-Dalcroze dedicó la mayor parte de su vida a crear ejercicios y diseñar actividades que ayudaran a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para sentir, escuchar, crear, imaginar, recordar, leer, escribir y ejecutar música, convirtiendo la enseñanza musical abstracta en una experiencia vivencial y práctica. Como explica Juntunen (2002): *“the approach is applied to teaching musical behaviour and to deepening the experience and understanding of a musical event or musical concept through bodily movement prior to, or in conjunction with, the development of instrumental or vocal skills [el enfoque se aplica a la enseñanza del comportamiento musical, así como para profundizar en la experiencia y la comprensión de un evento o concepto musical a través del movimiento corporal, antes o en combinación con el desarrollo instrumental o vocal]” (p. 75).*

Desgraciadamente, el enfoque perdió su intención original y, en la actualidad, quizá por su naturaleza lúdica, en muchas partes se ha reservado para la educación musical infantil (Colorado State University, s.f.). Además, las carreras en música ofrecidas por muchas universidades han seguido el modelo de educación conservatorio que, arraigado en la tradición educativa-musical decimonónica, enfatiza el estudio abstracto de la música y la práctica mecánica en detrimento de una educación más humanista e integral (Carbajal-Vaca, 2016). Por lo anterior, a pesar de los beneficios que brinda, el enfoque de educación musical Jaques-Dalcroze ha sido (con algunas pocas excepciones) excluido de la formación del músico profesional.

Sin embargo, los problemas que Jaques-Dalcroze observó hace más de 100 años en muchos de sus discípulos (incapacidad para discriminar la afinación de los sonidos y los intervalos; dificultad para comprender las relaciones armónicas y/o escuchar internamente los enlaces armónicos, distinguir las diferentes notas de un acorde, seguir auditivamente las voces en la música polifónica y diferenciar las tonalidades; falta de habilidad para ejecutar con precisión combinaciones rítmicas; dificultad para sentir y expresar la música, entre otras) son los mismos que encontramos en estudiantes de muchas escuelas de música de la actualidad. Del mismo modo, sus propuestas siguen vigentes y han ayudado a muchos jóvenes a vencer los retos que conlleva el aprendizaje de la música y a disfrutar de ella.

El enfoque de educación musical de Jaques-Dalcroze está integrado por tres dimensiones íntimamente interconectadas: rítmica (también conocida como euritmia), solfeo e improvisación. Cada una de esas dimensiones posee metas específicas. Sin embargo, no implican una estructura metodológica definida, sino una filosofía a partir de la cual, el profesor desarrolla actividades basándose en su propio criterio. En cada clase se explora un concepto a través del movimiento, el canto, el solfeo, la improvisación y la composición. Así, una clase puede llegar a combinar exitosamente el acto de escuchar, cantar, improvisar, pensar, sentir y moverse para lograr las metas y objetivos establecidos. Entre las muchas actividades que se pueden llevar a cabo están: contar una historia a través del movimiento, llevar a cabo danzas históricas o de diversas culturas, tocar instrumentos de percusión, hacer ejercicios de percusión corporal y *beat boxing*, expresar conceptos musicales a través de gestos o movimientos, entre otros (Juntunen, 2002). Por supuesto, los ejercicios originales en los que se explora la reacción inmediata a través de comandos como el “hip” y el “hop” y las actividades en las que se involucran ecos y cánones siguen vigentes y representan una fuente de disfrute y de aprendizaje a un nivel profundo para los participantes. Si bien, algunas de las actividades listadas podrían parecer similares a las de cualquier otra clase de educación musical, la diferencia en el enfoque de Jaques-Dalcroze, radica en el énfasis que se pone en el desarrollo del oído interno, del sentido rítmico, de la creatividad y de la expresividad

musical, siempre en estrecha conexión con las sensaciones musculares hasta lograr la unión más perfecta posible entre oído y movimiento, entre la mente que concibe y el cuerpo que actúa y viceversa. En ese sentido, Jaques-Dalcroze (1912) explicaba:

*The object of the method is, in the first instance, to create by the help of rhythm a rapid and regular current of communication between brain and body; what differentiates my physical exercises from those of present-day methods of muscular development is that each of them is conceived in the form which can most quickly establish in the brain the image of the movement studied* [El objetivo del método es, en primer lugar, crear a través de la rítmica una corriente rápida y regular de comunicación entre el cerebro y el cuerpo; y lo que hace diferente a mis ejercicios físicos de otros métodos de hoy en día, es que cada uno de ellos está concebido de tal forma que puede establecer más rápidamente en el cerebro la imagen del movimiento estudiado] (p. 19).

**Imagen 1.** Autor impartiendo curso sobre el enfoque de Educación Musical de Jacques Dalcroze



Fuente: Raúl Capistrán-García

En la actualidad, diversos estudios teóricos e investigaciones empíricas, han corroborado el impacto benéfico que el involucramiento en actividades de Jaques-Dalcroze puede ejercer en la formación del músico profesional. Entre otras cosas, favorece la comprensión de conceptos teóricos y teórico-rítmicos, debido a que hace que estos se vuelvan más concretos (Alperson, 1995; Aróstegui, 2011; Juntunen, 2002; Young, 1992); facilita la enseñanza instrumental/vocal y promueve una interpretación más expresiva y libre de tensiones (Abramson, 1999; Caldwell; 2012; Juntunen, 2002 y Westney, 2003). Además, favorece el desarrollo de la creatividad a través de la improvisación (Volz, 2005; Anderson, 2012) y facilita el aprendizaje del solfeo (Thomsen, 2011; Vernia, 2012).

Para el involucramiento de los integrantes de ensambles corales en actividades, Jaques-Dalcroze promueve una mejora en la calidad sonora, conecta a los miembros del coro más directamente con las intenciones del compositor y favorece una interpretación más expresiva (Daley, 2013). Adicionalmente, las investigaciones que se han llevado a cabo en torno al movimiento corporal expresivo apoyan sólidamente las propuestas filosófico-pedagógicas de Jaques-Dalcroze. Así, sabemos que este promueve una estrecha conexión entre las emociones y la expresividad musical (Anderson, 2012; Anemone & Luck, 2012; Sievers, Polansky, Casey & Wheatley, 2013) que manifiesta el grado de atención e involucramiento auditivo de la persona que escucha (Ferguson, 2003). Incluso, refleja una interpretación expresiva (Anemone y Luck, 2012; Broughton & Stevens, 2009; Davidson, 2012; Thompson & Luck, 2011; Thompson, Graham & Russo, 2005) y la promueve (Maes, Leman, Palmer & Wanderley, 2014). Finalmente, el movimiento corporal expresivo contribuye a establecer una comunicación más efectiva entre el director de orquesta y el músico (Dickson, 1992; House, 1998; Meints, 2014).

A continuación, se abordarán con más detalle algunas áreas de la formación musical a nivel superior, que pueden beneficiarse del enfoque educativo de Jaques-Dalcroze y que se fundamentan en estudios teóricos e investigaciones empíricas, o bien, son producto de una reflexión filosófico-pedagógica. Las fuentes de información fueron localizadas en bases de datos bibliográficos tales como Cambridge Journals, Ebsco Host, Jstor, Oxford Journals, ProQuest Thesis and Dissertations, Scopus, Sage Journals y otras similares. Se consultaron artículos en revistas arbitradas, indexadas y de divulgación, libros, capítulos de libros, tesis y disertaciones cuyos contenidos, dados los exigentes protocolos de publicación, pueden ser considerados como de alto rigor académico. Para la búsqueda se utilizaron palabras clave tales como: enfoque Jaques-Dalcroze, educación musical, formación musical profesional y otras similares. Se espera que la información que aquí se consigna sea de utilidad para maestros y estudiantes de música y, sobre todo, contribuya a promover la inclusión de este enfoque en la educación musical a nivel superior.

### **Rítmica y teoría musical**

La exploración de conceptos teóricos y teórico-rítmicos a través del movimiento corporal fomenta el pensamiento conceptual acerca de la música, debido a que hace que estos se vuelvan más concretos (Alperson, 1995). Jaques-Dalcroze (1930) exhortaba a los estudiantes a dejar atrás el intelecto y permitir que los ritmos entraran en sus cuerpos a través del movimiento. En otras palabras, Dalcroze buscaba la experiencia físico-muscular-musical antes de proporcionar una explicación teórico-intelectual sobre el ritmo (Aróstegui, 2011). Como afirma Young (1992): “*Since movement and music share so many qualities, a conceptual base derived from movement activities will be built from experiences of how music really is rather than how it is on a paper or in words* [Debido a que el movimiento y la música tienen tantas cualidades en común, las actividades musicales en las que se involucra el movimiento van construyendo una base conceptual a partir de experiencias de cómo verdaderamente es la música, en lugar de como está definida en un papel o en palabras]” (p. 188). Así, conceptos teórico-rítmicos tales como pulso, compás simple, compás compuesto, hemiola, síncopa, tensión, resolución, fraseo, forma, dinámica y agógica, entre otros muchos, pueden ser fácilmente explorados y aprendidos a través de una experiencia vivida (Juntunen, 2002). Desgraciadamente, como afirma Alperson (1995), aún en la actualidad, el estudio de los elementos de la teoría musical está, a menudo, divorciado de la experiencia musical práctica.

### **Rítmica y expresividad musical**

La investigación empírica sobre el tema del movimiento, las emociones y la expresividad musical no es muy abundante (Anderson, 2012; Anemone & Luck, 2012). Sin embargo, proporciona suficiente evidencia de que existe una estrecha relación entre esos tres elementos (Sievers, Polansky, Casey & Wheatley, 2013) lo que apoya sólidamente las propuestas filosófico-pedagógicas de Dalcroze. Para empezar, el movimiento expresivo refleja el grado de atención e involucramiento auditivo de la persona que escucha (Ferguson, 2003). En el ámbito de la música profesional, los investigadores coinciden en que las interpretaciones consideradas como muy musicales, involucran movimientos corporales expresivos (Davidson, 2012; Thompson & Luck, 2011) y que las emociones inducidas/experimentadas por los ejecutantes suelen verse reflejadas en sus movimientos (Anemone & Luck, 2012). Por el contrario, para muchos ejecutantes, tocar sin moverse es equivalente a tocar inexpressivamente (Thompson & Luck, 2011). Además, el movimiento expresivo no solo refleja la emoción del ejecutante, sino que, al proyectarse hacia el público, contribuye a establecer una comunicación más estrecha entre el ejecutante y el que escucha (Broughton & Stevens, 2009; Thompson, Graham & Russo, 2005).

De acuerdo con Davidson (2012) podría existir un repertorio de información expresiva que se puede adoptar para la generación de ideas musicales, al observar a un buen ejecutante. El estudio de Davidson consistió en analizar la estrecha conexión entre la expresión facial y los movimientos corporales con la expresividad musical del famoso pianista Lang-Lang. Davidson encontró que los tres componentes se fusionaban y favorecía: “*the articulation of musical structures as well as the narrative of an underlying meaning of the work* [la articulación de las características estructurales de la música y la narrativa del significado subyacente de la obra]” (p. 595). Según Aronof (1979) aun aquellos músicos que no involucran movimientos expresivos en su ejecución, pero cuya interpretación es considerada como expresiva, se “mueven”. Aronof explica: “They draw on their stored memory of movement and intuitively incorporate the expressive movement qualities in their composed or performed music [Ellos (los músicos) recurren a la memoria almacenada de movimientos e intuitivamente incorporan las cualidades de los movimientos expresivos en sus composiciones o ejecuciones]” (p. 24).

Mucha de la información obtenida a través de la revisión de literatura confirma, entre otras cosas, que la expresividad musical se manifiesta y comunica a través de movimientos corporales y gestos. Sin embargo, Maes, Leman, Palmer y Wanderley (2014) sugieren que el proceso puede invertirse y que el movimiento expresivo puede, de hecho, inducir la emoción y la expresividad. Maes *et al.* (2014) afirman: “*Only recently have studies started to emerge, demonstrating how the musical mind can be shaped by the human motor system and the movements it produces* [Solo recientemente han comenzado a publicarse estudios que demuestran cómo la mente musical puede tomar forma a través del sistema motriz humano y los movimientos que produce]” (p. 1).

De acuerdo con los autores citados anteriormente, cuando las acciones y los estados sensoriales son experimentados simultáneamente y de manera repetida, se da un aprendizaje asociativo que permite que la acción y la percepción se integren y se formen los modelos internos inverso y progresivo (*inverse and forward models*). Los modelos inversos permiten que la información sensorial que llega a nuestro cerebro active los códigos motores asociados con la producción del estado sensorial. En contraste, el modelo progresivo permite que las respuestas sensoriales puedan ser predichas a través de las acciones planeadas y/o ejecutadas. Maes *et al.* (2014) explican: “*Forward models represent an information flow from action to perception, in the sense that they allow to predict the likely sensory outcome of a planned or executed action* [Los modelos progresivos representan un flujo de información que va de la acción a la percepción, en el sentido que permiten predecir los probables resultados sensoriales de una acción planeada o ejecutada]” (p. 2). En ese sentido, en repetidas ocasiones, he llevado a cabo actividades dalcrozianas con estudiantes de pregrado de diversas universidades y ha podido constatar cómo, la

exploración de las posibilidades expresivas de una obra a través del movimiento favorece la toma de decisiones musicales al momento de interpretarla e induce un estado de mayor libertad y espontaneidad.

**Imagen 2.** Autor durante una actividad Jaques-Dalcroze



Fuente: Raúl Capistrán-García.

### **Rítmica y aprendizaje coral, orquestal e instrumental**

Los estudios de Dickson (1992), House (1998) y Meints (2014) confirman que el movimiento expresivo contribuye enormemente a establecer una comunicación más efectiva entre el director de orquesta y el músico. Así como a recrear una mejor interpretación, al tener acceso a niveles más profundos de cognición musical a través de la cinestesia. Por su parte, los trabajos de Daley (2013) indican que el involucramiento de los miembros de un coro y de su director en actividades de rítmica ejerce un impacto directo en la calidad sonora y en la habilidad de los miembros del coro para llevar a cabo una ejecución más expresiva, al conectarlos más directamente con las intenciones del compositor. Más aún, la exploración de la partitura, a través del movimiento corporal, proporciona al director varias opciones de interpretación y facilita la memorización de la misma.

De acuerdo con McCoy (1994) los objetivos de la rítmica de Jaques-Dalcroze pueden ser agrupados en tres categorías: la mental-emocional, la física y la musical. Así, en lo referente a la dirección orquestal, McCoy explica: “*The conductor’s use of time-space-energy-weight-balance is critical to the communication of tempo, articulation dynamics* [El uso del tiempo, espacio, energía, peso y balance por parte del director es crítico en la comunicación del tempo, la articulación y la dinámica]” (p. 22). Por lo que respecta al aprendizaje instrumental, pedagogos como Abramson (1999), Juntunen (2002) y Westney (2003) ponderan la rítmica como un recurso pedagógico de gran relevancia, que desarrolla en el estudiante un estado de consciencia óptimo sobre las demandas físicas de la interpretación musical, lo ayuda a liberarse de tensiones físicas y psicológicas durante una ejecución al mismo tiempo que maximiza el disfrute musical.

En su libro, *Expressive Singing. Dalcroze Euritmics for voice*, Caldwell (2012) va más allá y explica cómo los problemas del canto son, en su gran mayoría, retos musicales más que técnicos y que, a menudo, caen en tres categorías: problemas rítmicos; percepciones auditivas erróneas, resultado de no escuchar suficiente música de concierto, y falta de consciencia de la armonía implícita en la obra, así como de su estructura formal. Para Caldwell (2012), el enfoque de Jaques-Dalcroze proporciona los medios adecuados para superar esos retos y explica:

*If you are a teacher imagine creating situations where students show you what they hear. If you are a student, imagine having your body demonstrate, for example, that it does not understand the phrasing of a composition, so, through movement, you learn the structure of the piece without constantly singing. Using the concepts of Dalcroze Eurhythmics offers possibilities for creating awareness of what our bodies “hear” and understand, as well as providing means for melding vocal technique with deliberate techniques of expression* [Si usted es un maestro, imagínese creando situaciones en las que sus estudiantes le muestran lo que ellos escuchan. Si usted es un estudiante, imagine que hace que su cuerpo demuestre, por ejemplo, que no entiende el fraseo de una composición, así que, a través del movimiento usted aprende la estructura de la pieza *sin cantar constantemente*. El uso de los conceptos de la rítmica de Jaques-Dalcroze ofrece posibilidades para despertar la conciencia acerca de lo que nuestros cuerpos “escuchan” y entienden, al mismo tiempo proporciona medios para combinar la técnica vocal con técnicas deliberadas de expresión] (pp.6-7).

## Solfeo

El enfoque para la enseñanza del solfeo surgió, al igual que el de la rítmica, cuando Jaques-Dalcroze se dio cuenta de que muchos de sus estudiantes de armonía carecían de la capacidad para escuchar internamente los enlaces de acordes. Jaques-Dalcroze (1921) explica:

*One of the favorite precepts of professors of harmony is that you must never make us of the piano to work out or take note of successions of chords. Faithful to tradition, I proceeded to enforce this maxim on my classes, until confronted by a Student who naively*

*protested. "But, please, sir, why mayn't use the piano? How am I to hear anything otherwise?" In that moment light descended on me. I saw that any rule not forged by necessity and from direct observation of nature, must be arbitrary and false, and that the prohibition of the use of the piano was meaningless when addressed to young people lacking the capacity of inner hearing* [Uno de los preceptos favoritos de los profesores de armonía, es que uno nunca debe hacer uso del piano para llevar a cabo o tomar nota de un enlace de acordes. Fiel a la tradición, procedí a aplicar esta máxima en mis clases, hasta que fui confrontado por uno de mis estudiantes quién ingenuamente protesto: "Pero señor, por favor ¿porque no puedo usar el piano? ¿Cómo voy a escuchar lo que estoy haciendo?" En ese momento, me llegó la luz. Pude ver que cualquier regla no forjada sobre la base de la necesidad y la observación directa de la naturaleza, debe ser, por fuerza, arbitraria y falsa, y que la prohibición sobre el uso del piano no tenía sentido cuando se da a los jóvenes que carecen del *oído interno*] (p. 3).

El hallazgo impulsó a Jaques-Dalcroze a desarrollar actividades y ejercicios a través de los cuales, los estudiantes pudieran desarrollar su *oído interno* y tener así una comprensión más vívida, orgánica y completa del fenómeno musical:

*I therefore set about devising exercises to enable my pupils to recognize the pitch of sounds, estimate intervals, apprehend harmonies, distinguish the different notes in chords, follow the contrapuntal effects in polyphonic music, distinguish keys, analyses the relations between hearing and vocal sensations, sensitize the ear, and –by means of a new system of gymnastics applied to the nervous system– open up between brain, ear, and larynx the necessary channels to form of the entire organism what one might call the inner ear* [Así, por lo tanto, me propuse crear ejercicios para habilitar a mis pupilos para reconocer la afinación de los sonidos, estimar los intervalos, comprender las armonías, distinguir las diferentes notas en acordes, seguir los efectos en la música polifónica, distinguir tonalidades, analizar las relaciones entre el escuchar y las sensaciones vocales, sensibilizar el *oído*, y –a través del nuevo sistema de gimnasia aplicada al sistema nervioso– abrir los canales necesarios entre cerebro, *oído* y laringe para formar en el organismo entero, lo que uno podría llamar *oído interno*] (p. 5).

En el enfoque de Jaques-Dalcroze la música es captada por todo el cuerpo, no solamente a través del *oído*. Así, existe una interdependencia entre las facultades humanas o sentidos, las cuales se auxilian mutuamente de manera armoniosa para percibir de manera holística el fenómeno sonoro (Vernia, 2012). En el enfoque de Jaques-Dalcroze, la enseñanza del solfeo se fundamenta en el "do" fijo y la improvisación; también se experimenta con numerosas actividades de lectura relativa. Dalcroze escribió numerosos ejercicios de solfeo, sin embargo, las herramientas principales son la improvisación y las actividades lúdicas a través de las cuales, el estudiante desarrolla su habilidad de entonación, percepción, *oído interno*, intuición, concentración y habilidad para expresar cambios de carácter.

El enfoque de Jaques-Dalcroze no es dogmático, ni existe una serie de pasos o procedimientos preestablecidos a seguir. Así, hay una gran diversidad de posibilidades para aplicar su filosofía, que dependen, por mucho, del maestro. Por ejemplo, se puede evaluar el conocimiento, habilidad y destreza del estudiante a través de lo que puede crear/

improvisar, y así, puede desarrollar su clase a partir de ese conocimiento. Thomsen (2011) ofrece algunas ideas de cómo se enseña el solfeo con un enfoque dalcroziano en los Estados Unidos. De acuerdo con esta autora, la improvisación vocal puede basarse en un esquema armónico-estructural, o bien, el esquema puede ser el resultado de la entonación misma. El objetivo final consiste en alternar entre estos dos sistemas hasta lograr una unión, lo más perfecta posible, entre mente, oído y voz, sin dejar de lado algún tipo de involucramiento corporal. Según Thomsen, otros ejercicios podrían consistir en darle a la nota “do” distintas funciones (lectura relativa) y partir de ahí para improvisar; identificar grados de la escala; descubrir en qué grado de la escala termina una pieza; interrumpir la entonación de una pieza, pero seguir mentalmente para momentos después continuar entonándola; cantar un ejercicio el doble de rápido o el doble de lento, entre otros. Por supuesto, jamás se debe perder de vista el objetivo de “*open up between brain, ear, and larynx the necessary channels to form of the entire organism what one might call the inner ear [abrir canales entre cerebro, oído y laringe para formar en el organismo entero, lo que uno podría llamar oído interno]*” (Jaques-Dalcroze, 1921, p. 15)

### Improvisación

La improvisación desarrolla la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico de los estudiantes (Volz, 2005). Aparte de la improvisación que se lleva a cabo como parte de la rítmica y del solfeo, Jaques-Dalcroze enfatiza el desarrollo de la improvisación instrumental, principalmente en el piano. Así, improvisar puede ser la parte más difícil de las tres dimensiones de su enfoque de educación musical. Sin embargo, se espera que sea el resultado espontáneo y natural de toda la experiencia desarrollada y acumulada a través de la rítmica y el solfeo. Jaques-Dalcroze explicaba:

*improvisation, practised as an art and a science, is based upon all the traditional rules of harmony and composition; its function is to develop rapidity of decision and interpretation, effortless concentration, the immediate conception of plans, and to set up direct communications between the soul that feels, the brain that imagines and co-ordinates, and the fingers, arms and hands that interpret; and all this, thanks to the education of the nervous sensibility which unites into one organic whole all particular sensibilities –whether auditory, muscular or constructive faculties– in time, energy and space.... [la improvisación, practicada como arte y ciencia, se basa en todas las reglas tradicionales de la armonía y la composición; su función es desarrollar la rapidez para tomar decisiones, así como la interpretación, la concentración sin esfuerzo y la concepción inmediata de planes hasta establecer una comunicación directa entre el alma que siente, el cerebro que imagina y coordina y los dedos, brazos y manos que interpretan; y todo esto, gracias a la educación de la sensibilidad nerviosa, la cual une en un todo orgánico todas las sensibilidades particulares –ya sean facultades auditivas, musculares o constructivas– en el tiempo, la energía y el espacio] (1932, p. 371).*

Así, la base para el desarrollo del arte de improvisar es la experiencia rítmica y la relación directa entre los comandos cerebrales y la ejecución muscular, hasta lograr que el estudiante exprese sus propios sentimientos y su propio ritmo de una manera vívida. La experiencia liberadora y personal ganada a través de la improvisación llega incluso a reflejarse en una interpretación más auténtica de las obras de otros compositores. El desarrollo de la habilidad para improvisar requiere de una técnica pianística básica y conocimientos fundamentales de armonía, melodía y estilos. Al igual que con la rítmica y el solfeo, la secuencia de aprendizaje de este aspecto dentro del enfoque de Jaques-Dalcroze puede variar mucho, de acuerdo con el maestro que lo enseñe. Anderson (2012) sugiere una secuencia general de enseñanza de la improvisación. De acuerdo con este autor, se puede comenzar por improvisaciones monofónicas, siempre y cuando tengan un buen fraseo e interés melódico, improvisaciones acompañados con ostinatos, completar al piano ideas musicales y demás, hasta llegar a la improvisación de melodías sobre armonías tradicionales. Gradualmente, se espera que el estudiante vaya internalizando las reglas de composición y armonía, es decir, que haga suyas las reglas más básicas, hasta que el acto de improvisar llegue a convertirse en una segunda naturaleza; en una reacción espontánea que permita a la música pasar a través del cuerpo.

Asimismo, respecto a la improvisación al piano para acompañar ejercicios de rítmica, Anderson (2012) considera que esta no tiene por qué ser complicada para ser efectiva. Para él, las texturas transparentes son más fáciles de comprender que las texturas gruesas o densas: “*Thin textures are often more clear and easier for movement than thicker textures* [Las texturas delgadas son a menudo más claras y más fáciles para el movimiento que las texturas más gruesas]” (p. 30). Es importante mencionar que, la armonización de melodías populares o tradicionales forma parte del enfoque de Jaques-Dalcroze y contribuye al desarrollo de la habilidad para improvisar. Entre las obras publicadas por Dalcroze, podemos encontrar el *Cours D'improvisation, Method Jáques-Dalcroze: Mélodies á harmonizer*, el cual contiene un número importante de melodías para ser armonizadas. De acuerdo con Anderson (2011) la práctica de la armonización de melodías tradicionales promueve el desarrollo de una ejecución más fluida en el teclado y libera recursos cognitivos.

### **Implicaciones para la docencia y recomendaciones**

A principios de la década de 1980, Howard Gardner desarrolló su teoría de inteligencias múltiples. En ella, amplía el concepto de inteligencia hasta entonces concebido, e incluye, entre los distintos tipos de su taxonomía, a la música y al movimiento, los dos elementos protagónicos del presente artículo. Años, después, Carla Hannaford profundiza en este tema, al llevar a cabo una extensa investigación sobre el movimiento como elemento participante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hannaford publicó los resultados de su investigación en su libro *Smart Moves. Why Learning is not all in your mind*. La siguiente cita ilustra la amplia dimensión que Hannaford (2005) atribuye al movimiento:

*Thinking and learning are not all in our head. On the contrary, the body plays an integral part in all our intellectual processes from our earliest moments right through to old age. It is our body's senses that feed the brain environmental information with which to form an understanding of the world and from which to draw when creating new possibilities. And it is our movements that express knowledge and facilitate greater cognitive functions as they increase in complexity. This is the conclusion which neuroscientific research supports in ever richer detail. Although there is a tremendous amount that we don't know about the brain, there is a great deal we have learned in recent years. And I believe that knowledge will have a powerful effect on the way we raise and teach children, and the ways we see ourselves and learn throughout our lives* [El pensamiento y el aprendizaje no se encuentran únicamente en nuestra cabeza. Por el contrario, el cuerpo juega un papel integral en todos nuestros procesos intelectuales, desde nuestros primeros momentos en el útero hasta la vejez. Son las sensaciones corporales las que alimentan nuestro cerebro con información ambiental con la cual nuestro cerebro forma un entendimiento del mundo, y de las cuales toma información para crear nuevas posibilidades. Y es que nuestros movimientos no solo expresan el conocimiento y favorecen una mayor función cognitiva, de hecho, incrementan nuestra capacidad cerebral a medida que aumentan en complejidad. Toda nuestra estructura cerebral está íntimamente conectada e incrementada por los mecanismos de movimiento dentro de nuestro cuerpo] (p. 11-12).

Existe bastante información acerca del uso del movimiento, no solo como recurso para el desarrollo de aspectos técnico-musicales, sino también como un canal de aprendizaje y como un tipo de inteligencia en sí mismo. El enfoque de educación musical de Émile Jaques-Dalcroze y su estrecha relación entre música, mente y cuerpo, en muchos sentidos anticipó por cerca de 100 años algunos de los estudios que se han compartido en este artículo y que avalan su utilidad e importancia. Son muchas las situaciones en que un maestro llega a agotar los recursos más comunes y ortodoxos, tratando de ayudar a sus estudiantes a superar los retos que la carrera musical representa. Algunas veces, es posible escuchar a los maestros compartir sus quejas sobre alumnos supuestamente “no talentosos” y “carentes de ritmo y musicalidad” con quienes han puesto en práctica todo su repertorio de recomendaciones y estrategias, y han compartido todas sus fuentes de información para ayudarles a superar los retos que enfrentan. En ese sentido, el enfoque de educación musical de Émile Jaques-Dalcroze representa un camino más que se abre, una opción o alternativa que puede contribuir a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje musical a nivel superior.

Hoy por hoy, el involucramiento en actividades de Jaques-Dalcroze por parte de los adultos (estudiantes de pregrado en ejecución musical y en educación musical, adultos y personas de la tercera edad) desarrolla la integración social, fomenta experiencias de gozo, favorece un entendimiento más rápido y fácil de aspectos teórico-rítmicos y desarrolla la expresión musical (Steinitz, 1988; Spector, 1990; Van der Merwe, 2014). Desgraciadamente, muchos son los maestros y aún más, los estudiantes, que desconocen la filosofía, las actividades y, sobre todo, los beneficios que puede ejercer en la formación musical profesional. Adicionalmente, se ha visto cómo algunos maestros, experimentan algún rechazo hacia

este enfoque, ya que, en su “madurez”, han llegado a creer que, experimentar la música como “niños” (explorando, experimentando y moviéndose) está prohibido para los adultos y para los jóvenes. Por lo tanto, se limitan a aprender, disfrutar y enseñar la música solo en el plano auditivo e intelectual, en lugar de involucrar también el nivel kinestésico. Al pensar de ese modo, se privan y privan a sus alumnos de un enfoque de aprendizaje musical holístico, que inclusive, va más allá de la superación de los retos puramente musicales y llega a trascender a aspectos humanísticos. Vernia (2012) explica: “como manifiesta Dalcroze, la aplicación rítmica no tiene edades ni discrimina en capacidades o dificultades que puedan aparecer, pues, todo lo contrario, sus beneficios pueden manifestarse en diferentes ámbitos y no solo en el puramente musical” (p. 1).

Así, es muy importante, sobre todo en los lugares donde este enfoque de educación musical es poco conocido, llevar a cabo una campaña que permita a maestros y estudiantes conocer las ventajas y beneficios que tiene. Más aun, es vital implementar talleres donde puedan, por lo menos, tener un acercamiento a la filosofía de Jaques-Dalcroze y “vivir” algunas de sus maravillosas actividades. Para finalizar, es importante anotar las problemáticas que Jaques-Dalcroze identificó en sus discípulos hace más de cien años, son muy similares a las que muchos estudiantes tienen en la actualidad en muchas escuelas de música. Igualmente, las propuestas que él implementó siguen vigentes y pueden contribuir para que los estudiantes disfruten más de la música y venzan los retos que conlleva su aprendizaje. Es responsabilidad de las instituciones y de los educadores poner este recurso a su alcance.

### Referencias

- Abramson, R. (1997). *Rhythm games for perception and cognition*. Miami: Warner Bros Publications.
- Alperson, R. (1995). *A qualitative study of Dalcroze eurhythmics classes for adults* (Tesis doctoral). Universidad de Nueva York, Estados Unidos.
- Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today*, 26(1), 27-33. DOI:10.1177/1048371311428979
- Anemone G. W.; Van Zijl & Luck G. (2012). Moved through music: the effect of experienced emotions on performers' movement characteristics. *Psychology of Music*, 41(2), 175-197.
- Aronof, F. W. (1979). Dalcroze strategies for music learning in the classroom. *Australian Journal of Music Education*, 24, 23-25.
- Aróstegui, J.L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29.
- Broughton, M. & Stevens, C. (2009). Music, movement and marimba: an investigation

of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience. *Psychology of Music*, 37(2), 137–153.

Caldwell, J.T. (2012). *Expressive Singing. Dalcroze Eurhythmics for voice*. Estados Unidos: Pearson.

Carbajal-Vaca, I. S. (2016). Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el departamento de música de la Universidad de Guadalajara. En A. Barrera-Aguilar y D. Pérez-Navarro (Compiladores), *Modelos Educativos: ¿Cómo ir en Otra Dirección?* Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Colorado State University. (s.f.). *Dalcroze-based Eurhythmics Course*. [sitio web] Recuperado de <https://music.colostate.edu/dalcroze-based-eurhythmics/>

Daley, C. (2013). *Moved to Learn: Dalcroze Applications to Choral Pedagogy and Practice*. (Tesis doctoral). University of Toronto, Canadá.

Davidson, J. W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: two distinctive case studies. *Psychology of Music*, 40(5). 595-633.

Dickson, J. H. (1992): The training of conductors through the methodology of kinesthetics. *Journal of the American Choral Directors Association*, 15-19.

Ferguson, L. S. (2003). *I See Them Listening: A Teacher's Understanding of Children's Expressive Movements to Music in the Classroom* (Tesis Doctoral). Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Hannaford, C. (2005). *Smart Moves Why Learning is not all in Your Mind*. Salt Lake City: Great River Books.

House, R. E. (1998). Effects of Expressive and Nonexpressive Conducting on the Performance and Attitudes of Advanced Instrumentalists (Tesis Doctoral). *Dissertation Abstracts International*, 59, 4004.

Jaques Dalcroze, É. (1912). *The Eurhythms*. London: Constable and Company LTD.

Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music and Education*. London: The Knickerbocker Press.

Jaques-Dalcroze, É. (1930). Eurhythmics and its implications. *The Musical Quarterly*, 16, 358-365.

- Jaques-Dalcroze, É. (1932). Rhythmics and pianoforte improvisation. *Music and Letters*, 13, 371-380.
- Juntunen, M. L. (2002). Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 6, 75-92
- Maes, P.; Leman, M.; Palmer, C. & Wanderley, M. M. (2014). Action-based effects on music perception. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01008>
- McCoy, C. W. (1994). Eurhythmics: Enhancing the music-body-mind connection in conductor training. *Choral Journal*, 12, 21-28.
- Meints, K. L. (2014). *The Application of the Kinesthetic Learning Theories of Émile Jaques Dalcroze in Conductor Preparation Coursework* (tesis doctoral). Universidad de Nebraska- Lincoln, Estados Unidos.
- Sievers, B.; Polansky, L.; Casey, M. & Wheatley, T. (2013). Music and movement share a dynamic structure that supports universal expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(1), 70-75. DOI:10.1073/pnas.1209023110
- Spector, I. (1990). *Rhythm and life: the work of Émile Jaques Dalcroze*. New York: Pendragon Press.
- Steinitz, T. (1988). *Teaching music in rhythmic lessons: theory and practice of the Dalcroze method*. Tel Aviv: Or-Tav Music Publications.
- Thompson, M. R. y Luck, G. (2011). Exploring relationships between pianists' body movements, their expressive intentions, and structural elements of the music. *Musicae Scientiae*, 16(1), 19-40.
- Thompson, W. F., Graham, P. & Russo, F. A. (2005). Seeing music performance: visual influences on perception and experience. *Semiotica*, 156(1), 177-201.
- Thomsen K. M. (2011). Hearing Is Believing. Dalcroze Solfège and Musical Understanding. *Music Educators Journal*, 98(2), 69-76.
- Van der Merwe, L. (2014). The first experiences of music students with Dalcroze-inspired activities: A phenomenological study. *Psychology of Music*, 43(3), 390 -406.
- Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico Musical Dalcroze. *Artseduca*, 1, 1-4.
- Volz, M. D. (2005). Improvisation Begins With Exploration. *Music Educators Journal*, 92(1), 50-53. DOI: 10.2307/3400227

Westney W. (2003). *The Perfect Wrong Note*. Cambridge: Amadeus Press,

Young, S. (1992). Physical Movement: Its place in Music Education. *The British Journal of Music Education*, 9, 187-194.