

La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil

Eugènia Arús Leita

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universitat de Barcelona
Facultat de Formació del Professorat
Departament de Didàctica de la Expressió Musical i Corporal

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorat Didàctica de la Educació Física i la Música
Bienio 2003-2005

La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil

Presentada por **Eugènia Arús Leita** para optar al título de Doctor por la Universidad de Barcelona

Dirigida por la Dra. M^a Àngels Subirats i Bayego

primavera 2010

3. MÚSICA PARA MOVERSE Y DANZAR

3. MÚSICA PARA MOVERSE Y DANZAR

“He compuesto un gran número de pequeños fragmentos musicales, muchos con canto, destinados a traducir y experimentar determinados dinamismos musculares y a dar al cuerpo una indicación limpia, gracias a la manera en que frasea y modula la línea musical” (Jaques-Dalcroze 1916a, p.6).

El presente capítulo expone el concepto de música corporal con todo lo que conlleva, desde su aportación al movimiento, los condicionantes que la rodean como valor educativo, sus posibilidades sonoras, así como un breve repaso histórico de sus primeras manifestaciones en el ámbito infantil. Posteriormente se especifican los paralelismos existentes entre los elementos del lenguaje musical y los elementos estructurales del movimiento con el fin de entender verdaderamente la funcionalidad de la música corporal en la educación musical y emocional de la etapa infantil.

3.1. ¿Una música funcional? La música corporal

Fueron muchas las experiencias personales y artísticas en la vida de este improvisador nato y compositor de canciones lúdicas, entre otras facetas, descrito por Frank Martin (1965) como un hombre de encanto especial; fruto de su profunda convicción de estar en posesión de la verdad y de una ironía que siempre encontraba la palabra justa. El desarrollo de una interpretación plástica fue una necesidad artística y pedagógica para Jaques-Dalcroze. Artística para renovar el lenguaje de la danza y recuperar la fractura que existía, según el propio pedagogo, entre público y arte del movimiento, y pedagógica para dotar al individuo de un orden y un equilibrio, tanto físico como psíquico, que le preparase en un futuro para la interpretación de las diferentes artes escénicas.

“En la calma y la seguridad las ideas se transforman con naturalidad en acciones” (Jaques-Dalcroze, 1931, p.20).

La rítmica confiere a la música un doble rol: el de **contenido** – lo que supone un aprendizaje técnico- y el de **medio**. Como medio, en la etapa infantil la música es un modelo interpretativo que suscita conductas y acciones concretas. Propone invitando al alumno a reaccionar. Esa reacción implica un desarrollo y una adquisición de competencias básicas, entre las cuales se encuentran gestionar correctamente el cuerpo y las emociones. En la etapa infantil, los sonidos son transmisores y comunicadores (Bachmann, 2005) de esta calma y seguridad, mencionada anteriormente. Es decir que su construcción e interpretación ayuda a reaccionar positivamente ante cualquier acción, dando indicaciones claramente representables.

¿Qué entendía Jaques-Dalcroze por música *“corporal”* (1916a, p.8)? Es aquella música que encuentra con facilidad su representación corporal a todos los niveles:

“Una frase musical es plástica cuando la melodía se impone por la pureza y seguridad de sus líneas, ya que ella se estira como se estiraría un elástico y porque las armonías abrazan a la melodía moldeándolas de forma determinada para definir sus líneas” (Jaques-Dalcroze, 1945, p.88).

Y, ¿por movimiento plástico?

*“Para mi el rol del bailarín intérprete consiste en **modelar** todo lo que es plástico en música, el fraseo, el ritmo, los contornos melódicos, así como el encadenamiento armónico, sintiendo muscularmente las diferentes dinámicas musicales y aplicándose en hacerlas visibles”* (Jaques-Dalcroze, 1916a, p.9).

Los elementos musicales: ritmo, armonía, melodía y forma se unen a los diferentes elementos estructurales del movimiento buscando una expresión única, expresión que surge de una indicación musical clara. Para Claire-Lise Dutoit-Carlier (1965) la música es la base de la educación *“dalcroziana”*. Esto

nos permite partir de la imaginación del alumnado, aprovechando sus respuestas más inmediatas, sin largas explicaciones verbales que repercutan negativamente en su conducta espontánea. Mary Brice hace referencia a una forma de pedagogía “*no dicha*” (2003, p.55) donde la música corporal ayuda y conduce el aprendizaje. Los sonidos despertarán respuestas afectivas, construirán la sensibilidad, prepararán la emoción en un proceso largo y prácticamente inexplicable. Así pues, el músico y educador ajustará la música a la representación corporal o viceversa, teniendo en cuenta:

- Qué relación mantienen movimiento y música.
- La acción que realiza el intérprete, pensando en velocidad, combinación rítmica o encadenamiento de acciones.
- El espacio que el cuerpo recorre y ocupa.
- La energía utilizada o grado de esfuerzo que el intérprete emplea.

Utilizamos el término funcional porque, con los años, Jaques-Dalcroze realizó un esfuerzo por argumentar la utilidad de este planteamiento que en educación es empleado como “*medio para entrar en contacto con las emociones musicales que inspiran las obras*” (1916a, p.7). Afirma incluso, adelantándose estéticamente a tiempos más vanguardistas, que es posible “*una danza del mañana sin el acompañamiento de las sonoridades*” (1912b, p.131) cuando el cuerpo se haya impregnado musicalmente. Es decir, exteriorizar la música corporalmente nos ayuda a percibir su emotividad y a visualizar los elementos que la componen. Buscando una actualización de dicha idea podríamos decir que algunos oyentes (Meyer, 1956/2001) objetivan y dan una referencia concreta a la música, percibiéndola a través de sus respuestas motoras. Una vez superado este estadio el arte deberá estar por encima de todo.

3.1.1. ¿Cuál es su función?

La literatura nos ha referido el poder de la música desde tiempo inmemorial: las trompetas de Jericó, los cantos hipnóticos de las sirenas de Ulises, Orfeo encantando a las fieras..., la descripción de su influencia en el ser humano ha oscilado entre la filosofía, la fantasía y la ciencia. Jaques-Dalcroze (1942) percibió el poder de la música mostrándola como instrumento necesario para evadirnos de nosotros mismos, para dar alas a nuestros pensamientos o deseos mal definidos –en contraposición al verbo¹- así como para dar cuerpo a las aspiraciones de un ser nuevo que se escapa de nuestro yo habitual, acercándose, sin pretenderlo, a la terapia. La experiencia en el aula nos ha ayudado a mejorar la observación posibilitándonos tomar conciencia de la transformación de los alumnos cuando oyen música o la interpretan corporalmente, transformación condicionada por el carácter y personalidad de cada uno de ellos. ¿Puede la música influenciar en nuestro comportamiento?

Es importante este primer aspecto a tratar ya que, cuando se interpreta corporalmente es necesario plantearse el grado de evasión o fantasía que nos gustaría provocar; no es lo mismo trabajar la pulsación de una música mediante la marcha, exigiendo únicamente una precisión rítmica con concentración, que la propuesta de idear diferentes maneras de desplazarse a partir de la escucha musical. Por tanto decimos musicalmente lo justo en cada momento como si se tratase de una conversación que mantenemos con nuestros alumnos a través de la música y su respuesta física y emocional.

Así pues la primera función, que podríamos definir como la más artística de la música corporal, es **activar la imaginación mental, motriz y despertar emociones estéticas**. Los sonidos impulsarán la creación de un lenguaje corporal propio, despertando los deseos de expresarse de forma no verbal. Este tipo de lenguaje será único e intransferible. Como dice Merce Cunningham (2008) el bailarín trabaja con su cuerpo, cada cuerpo es único y por tanto la forma en que percibimos el movimiento está íntimamente ligada al intérprete

¹ Jaques-Dalcroze utiliza la palabra verbo, en un acercamiento a la civilización helénica griega, rememorando el concepto de arte como la unión de la música, la danza y el verbo.

que lo realiza. La música inspira la respuesta motora dándole al niño el deseo, y en las primeras edades la alegría (Brice 2003), de traducir corporalmente los productos de su imaginación. Sin embargo debemos tener en cuenta el grado de evasión que queramos o imaginemos provocar en nuestros alumnos: *“Indudablemente, no hace falta que los niños estén estimulados y entusiasmados durante una clase entera por una música que les priva de su libre control y facilita demasiado su tarea personal (...). Al maestro le corresponde saber dosificar el empleo de los medios musicales de una música apropiada a edad y carácter”* (Jaques-Dalcroze, 1921, p.5). Somos sensibles en mayor o menor grado a los estímulos que se nos presentan, la creatividad que desarrollamos estará en función de la cantidad de respuestas que seamos capaces de elaborar.

Con los años hemos encontrado un paralelismo entre el aprendizaje musical de adultos de otras especialidades y el de las primeras edades. *“Iniciar en la música a los artistas de teatro y de danza es beneficioso... pues la técnica musical liberará a la vez sus cuerpos y espíritus”* (Jaques-Dalcroze, 1942, p.125). Estas palabras, fruto de una observación no sistematizada, están hoy en día científicamente comprobadas aunque Jaques-Dalcroze no contemplase en su momento aspectos genéticos. Sabemos que, a pesar de que el músico y el bailarín se *hacen*, la genética también influye. Estudios realizados recientemente por Richard Ebstein²(2005) -Proyecto *Mapping personality genes*- concluyen que existen diferencias importantes en dos genes, sobre todo en los profesionales de la música y la danza, ambos vinculados al aspecto emocional y comunicativo de los sonidos y el movimiento: el gen encargado de codificar el transportador de la serotonina, un neurotransmisor que entre otras cosas contribuye a la experiencia espiritual o emocional, y un receptor de la hormona arginina vasopresina que modula nuestra capacidad de comunicación social. Pero Jaques-Dalcroze no iba errado, hoy sabemos también (Brown, Martínez y Parsons, 2004) que la música y la danza activan el sistema límbico y bañan nuestro cerebro en endorfinas, la llamada hormona de la felicidad, la segregamos en momentos muy intensos de nuestra vida, cuando nos besamos

² Richard Ebstein es experto en genética y autor de numerosos estudios al respecto. Director del Departamento de Investigación del Herzog Hospital, Jerusalem.

o comemos algo extremadamente delicioso para nosotros. Por tanto los sonidos sí “*liberan nuestro espíritu*” (Jaques-Dalcroze, 1942; p.125) y ¿nuestro cuerpo?

La audición es un mecanismo básico y fundamental en la conducta musical que requiere una complejísima organización neuroanatómica (Gustems y Calderón, 2005). La música como **estímulo** incide directamente en nuestro sistema nervioso y por tanto en la utilización de nuestra musculatura. El nervio auditivo conecta el oído interno con todos los músculos del cuerpo a través del sistema nervioso. La función vestibular auditiva controla el balance, la coordinación, la verticalidad, el tono muscular... así como el desarrollo de nuestra imagen corporal en el espacio. Corporalmente como estímulo, la música nos influye sin apenas percibirlo. El estímulo musical (Storr, 2002) se manifiesta en diversos cambios físicos. El electroencefalograma refleja cambios en la amplitud y la frecuencia de las ondas cerebrales que capta. La tensión suele subir y también aumenta la frecuencia de los latidos. Se produce un aumento del tono muscular que puede estar acompañado incluso por inquietud física, no olvidemos la multitud de ruidos, toses..., que oímos, al estar en silencio, en una sala de concierto que nos obliga a permanecer inmóviles al oír música u observar un espectáculo.

Nuestros oídos juegan un papel primordial en la estimulación del cerebro. El oído (Tomatis 1981) se puede comparar con una dinamo que transforma los estímulos que recibe en “*energía*” neurológica encauzada a agudizar el estado de alerta, la conciencia, el interés y la excitación. Aunque no ocurre siempre así se observa con más claridad esta capacidad que tienen los sonidos en aquellas personas que no utilizan el análisis como procedimiento previo a la interpretación de cualquier acción. Por eso es bueno observar las repercusiones, a veces sorprendentes, que producen los elementos musicales en el comportamiento de los más pequeños o en adultos que descubren el aprendizaje musical y/o corporal por primera vez. Al parecer, incluso en el cerebro más dañado, la música es lo último que se pierde (Sacks, 1987).

Por tanto una función prioritaria de la música corporal es incitar o impulsar el movimiento, tiene que ser un estímulo lo suficientemente potente para activar nuestro cerebro, despertar emociones y tonificar nuestra musculatura. Callen

(1975) llega a establecer una clasificación de los posibles tipos de respuesta de movimiento ante la música siguiendo los criterios de inhibición, voluntariedad y convencionalismo de las mismas otorgando a los movimientos funciones heurísticas, de significación estética, de apreciación e identificación de emociones. Así mismo otros autores como Herrera (1994) y Juntunen (2004) opinan que la acción corporal que provoca la música supera los límites de una simple relación estímulo-respuesta, puesto que el movimiento participa en la percepción del estímulo sonoro.

Un tercer aspecto relevante a tratar, desde el punto de vista de nuestra especialidad, es la **capacidad organizadora** que la música tiene para nuestro cuerpo, organiza y regula nuestras acciones (Bachmann, 1998; Castañer, 2000). Regular nuestras fuerzas o impulsos, canalizar la energía que necesitamos en cada momento es absolutamente necesario para los intérpretes de las artes del tiempo y para nuestra vida en general. Con objeto de equilibrar los contrastes la música juega constantemente con el concepto de proporción siempre sometido a épocas y estéticas. La noción de equilibrio ha ido evolucionando hasta llegar a las tendencias más vanguardistas caracterizadas por un rechazo o superación de la idea de forma. El siglo XX (Castro, 2001³) ha asistido al desmantelamiento de la idea de forma, sin embargo el compositor se ha guiado por algún tipo de orden interno, incluso anárquico.

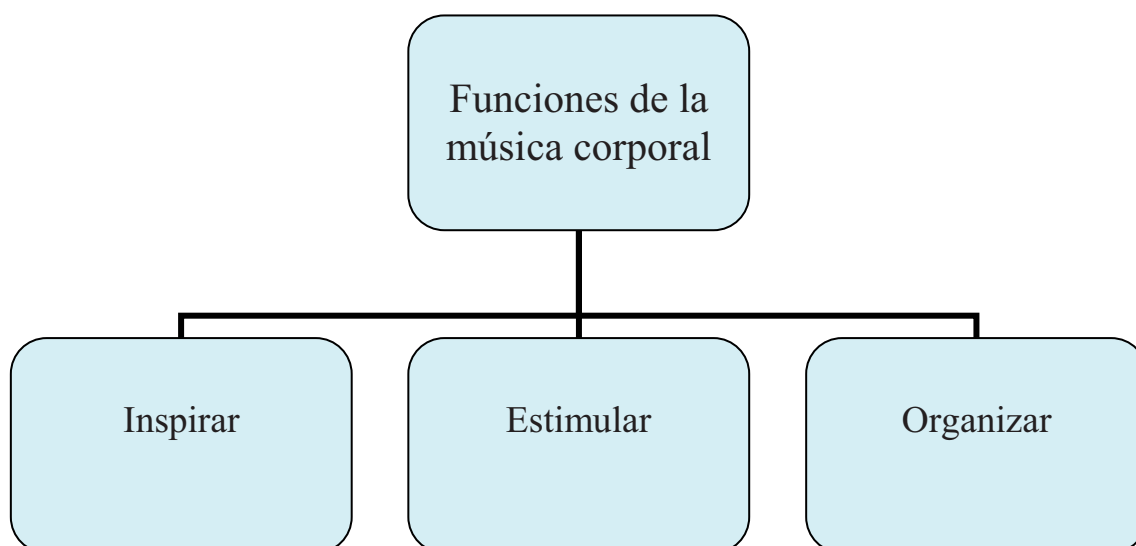
La rítmica es especialmente sensible a esta cualidad utilizando la interpretación corporal del ritmo para sentir y dominar las diferentes acciones que realizamos mental y físicamente. El músico que improvisa o acompaña la acción debe tomar conciencia de ello transmitiendo y desarrollando con rapidez este juego de proporciones -o en la actualidad “*desproporciones*”- que regulan nuestros actos:

“La proporción que equilibra los contrastes es pues la ley esencial de la música. Sentir esta proporción y esforzarse en tomar conciencia de ella es el trabajo del

³ Márgenes de la Creación. Conferencia impartida por I.Castro en Madrid el 7 de Noviembre del 2001.

músico (esencialmente del rítmico), desarrollando la rapidez que permita el empleo de medios técnicos para traducirla” (Compagnon, 1936, p.4).

Dos fenómenos demostraron a Oliver Sacks⁴ (1987) las propiedades terapéuticas de la música: permitía el movimiento libre por unos instantes a enfermos de parkinson en fase avanzada y proporcionaba una mejora temporal en enfermos de encefalitis letárgica. Mencionamos el trabajo de Sacks porque hace hincapié en el poder organizativo de la música, especificando que el cerebro sintoniza especialmente con ella, incluso en personas a las que solemos llamar “*poco musicales*”. La música educativamente enseña, pues desarrolla la capacidad de planificar y controlar tareas distintas que se ejecutan simultáneamente.



3.1.1. Funciones de la música corporal

Cuando improvisamos o componemos para el movimiento (Arús, 2007) no deberíamos perder de vista estos tres conceptos: **imaginación, estímulo, y orden**. Los sonidos que componemos o seleccionamos tendrán funciones principales para cada actividad aunque éstas coexistan siempre de forma global **inspirando, estimulando y organizando** el movimiento corporal.

⁴ Londres, 1933. Físico, bioquímico y especialista en Neurología. Distinguido tanto por sus trabajos científicos como por sus libros entre los que destacan *Despertares* y *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*.

3.1.2. Convivir con otros tipos de expresión

Buscando un paralelismo entre lenguaje verbal y lenguaje musical, Schinca⁵, considera la interpretación como un medio de expresión y comunicación abierto a diferentes posibilidades que, en la actualidad, aún continúan enriqueciendo el panorama artístico y educativo:

“Los elementos plásticos del lenguaje corporal se corresponden con los elementos sonoros que componen el lenguaje verbal, fraseo, modulaciones, inflexiones, ritmo, acentuación. El mutuo enriquecimiento de estos dos lenguajes como dos líneas energéticas que pueden yuxtaponerse, seguir por separado, e incluso oponerse, es uno de los campos de investigación abiertos a la creación” (Schinca, 2002, p.14).

Somos conscientes que la evolución de la rítmica y la plástica interactúan con otro tipo de expresiones sin perder jamás su identidad. Pongamos un ejemplo: podríamos pedir a los niños que se desplazaran al *tempo* de la música, al escuchar “hop” quedarían quietos como estatuas, mientras la música seguiría sonando, hasta un nuevo aviso que les haría reemprender la marcha. Utilizamos la reacción como procedimiento para desarrollar diferentes percepciones de la escucha: en movimiento y estáticos. Sin embargo nos acogemos a nuevas estéticas ya que la parada se opone por completo al sonido, entrando en un juego de líneas opuestas. A continuación nos disponemos a comentar las diferentes relaciones que pueden establecerse entre música y movimiento, necesitamos definir, por comparativa el papel de la música corporal en la rítmica y la interpretación plástica, recordando que únicamente se trata de una opción artística y pedagógica utilizada en la educación infantil.

Las posibilidades de soporte mecánico de audio para acompañar el movimiento o la danza se han multiplicado desde principios del siglo XX, ofreciendo al

⁵ De origen uruguayo es profesora de Expresión Corporal de la Real Escuela Superior de Arte Dramático, Madrid. Discípula directa de Mary Wigman, es autora de diferentes manuales de Expresión Corporal inspirados en la obra de Rudolf Laban.

bailarín y al alumno una extensa gama de “posibles” cargados de significación y expresividad: el silencio, la palabra, el ruido, música de todo tipo: instrumental, vocal... Esta verdadera renovación artística se mantiene hasta nuestros días. La selección era meditada y fundamentada: Duncan plasmaba con su movimiento libre a los románticos, Ruth S. Dennis, influenciada por Jaques-Dalcroze, elaboraba los montajes de la llamada “Orquesta sincrónica” o “Música visible” en los que cada bailarín representaba un instrumento de la formación orquestal, reproduciendo corporalmente el movimiento melódico del instrumento; entre sus interpretaciones destacó la *Sinfonía “Inacabada”* de Schubert. A partir de la segunda mitad del siglo XX artistas como Merce Cunningham y John Cage sorprendieron con una serie de composiciones y performances que introducían ruidos, efectos producidos por objetos que se colocaban en los martillos del piano preparado y otros experimentos vanguardistas, entre los que cabe destacar el uso del silencio como potenciador e inspirador de nuestros sonidos interiores sobre los que se bailaba.

Sin embargo este atrevimiento no significaba que el proceso de composición no estuviese meditado en busca de una globalidad escénica:

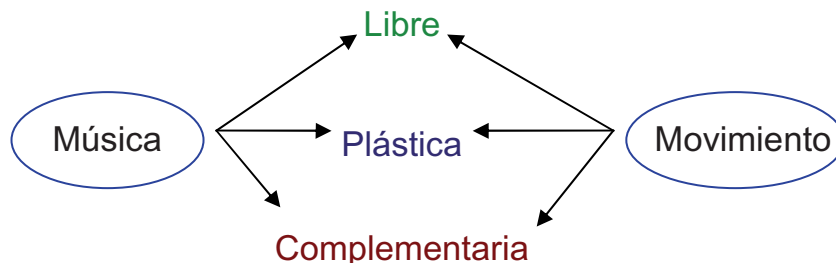
“Cualquiera que sea el método usado para componer, los materiales de la danza pueden extenderse a la organización de los materiales musicales. La música será entonces algo más que un acompañamiento, será parte integral de la danza” (Cage, 2007, p.88).

Estas tendencias se han extendido a la educación, quedando reflejadas en forma de contenidos procedimentales, contenidos que promoverán la adquisición de competencias básicas. Conocer otras posibilidades nos ayuda a desarrollar un criterio y enmarcar el papel que juega la música para con el movimiento. En educación infantil podemos decantarnos hacia una u otra visión resumidas básicamente en dos posibilidades que se suman a la plástica y que proporcionan, por comparación, una identidad a la música corporal, objeto de nuestro estudio.

- **La música o soporte auditivo, únicamente una fuente de inspiración para el movimiento.** Tal vez la reina por excelencia a la hora de encarnar esta idea fue Isadora Duncan. Para esta artista la música es el medio que despierta la emoción y pone al intérprete en consonancia con la inspiración natural. Pero Duncan en ningún momento pretendió coreografiar la partitura sino que se servía de ella para construir un movimiento que concebía como autónomo en relación directa con la emoción y su concepto de lo natural. Adjuntamos este pensamiento dirigido directamente a los más pequeños: *“Para que comprenda la danza, hay que canalizar la energía del niño por la vía de las cualidades naturales y de las capacidades de este pequeño ser. No hay necesidad alguna de exigirle un gran esfuerzo: que respire gozosamente y que dé rienda suelta a su animación natural; cuidemos únicamente la armonía de su cuerpo”* (Duncan, 2003, p.117). Esta idea, aparentemente antigua, sigue vigente, es el llamado movimiento o danza libre mencionado en muchos de los currículos actuales. Jaqueline Robinson (1992) que, tras los pasos de Duncan, es partidaria de no imponer y dejar absoluta libertad en los movimientos del niño buscando una neutralidad estética y estilística, es defensora, hoy por hoy, de esta opción artística y educativa.
- **Música y movimiento son dos expresiones independientes que se complementan y enriquecen mutuamente.** Esta idea fue practicada especialmente por coreógrafos expresionistas, aunque también la podemos encontrar en distintas tendencias y épocas, defiende la independencia de ambas expresiones –música y movimiento- sin olvidar su vínculo de unión: “el tiempo”. Extraemos unas palabras de la propia Wigman a propósito de la concepción coreográfica de *“La consagración de la primavera”* llenas de inteligencia y sensibilidad que ponen de relieve dicha visión: *“¿Hubiera podido añadir algo a lo que Stravinsky ya había dicho en su grandiosa música? Seguro que no. (..) Esto significava, evidentemente, descartar por completo toda veleidad de ilustrar las sutilidades y los matices de color de la música por la danza. (..) Porque en la concepción final simplificada, en una gran danza coral, la danza se coordina a la obra musical, como una forma espacial movediza que puede también vivir y confirmarse en cuanto*

a “acontecimiento escénico” (2002, p.26-28). Adaptada a las primeras edades la interpretación corporal aporta, gracias a sus propios movimientos y evoluciones, un complemento a la música entrando en un juego independiente pero coordinado.

Hoy en día la danza contemporánea, la percusión corporal, el musical,... beben de estas fuentes que podemos reconocer, por ejemplo, en una coreografía con pelotas de basket, al más puro estilo *plástico y dalcrozien*, en *High School Musical* (Disney, 2006) a ritmo de hip hop. Es fácil fusionarse, evolucionar; aparentemente esto podría suscitar un debate sobre los peligros de perder nuestros objetivos metodológicos y artísticos iniciales, sin embargo, visto de otro modo, creemos que conocer y convivir con diferentes expresiones artísticas, definirá, educativamente, las líneas de estos dos lenguajes, música y movimiento cuya relación estará llena de “posibles”.



* La emoción dirige la relación entre ambos

* Los contenidos musicales se visualizan escénicamente

* El resultado final es la suma de una aportación mutua y biyectiva

3.1.2. Posibles relaciones entre música y movimiento

3.1.3. Música corporal para las primeras edades

Aunque el compositor es un inventor o creador individual con plena autonomía su música está escrita para ser oída y los procesos de interpretación y recepción que ello conlleva (Harvey, 2008) influyen por sí mismos en la composición. En la improvisación ocurre lo mismo. Un compositor o improvisador necesitará percibir de alguna forma una conexión con el público, lo contrario resultará excepcional. El hombre, como ser sociable, difícilmente compone y se emociona sólo para sí mismo. *“El proceso real de la invención artística presupone un público”* (Willias, 1987, p.3).

El maestro de educación musical infantil (0-6) toca para un público, un público que no dispone de autonomía para decidir si asiste a la audición de su música o no, su edad no se lo permite, se trata pues de una audición impuesta. Pero eso no le impide que muestre con toda franqueza una respuesta inmediata a lo que percibe. Más que con respuestas verbales, el niño suele comunicarse espontáneamente de forma no verbal y una serie de gestos, actitudes corporales y expresiones observadas nos comentarán si los sonidos que proyectamos le provocan interés, ganas de moverse o apatía. Gagnard (1978) sostiene que la forma de expresarse del niño es más una descarga afectiva que un medio de comunicación. Tales afirmaciones suponen para el educador un entrenamiento o experiencia observacional. Por ello Jaques-Dalcroze (1945b) defendió una educación específica que complementara la formación del profesorado en educación musical, una educación basada en la observación del público para quien se toca, con medios para mostrar de forma espontánea ideas musicales que provocan experiencias emocionales únicas para cada uno de los individuos que forman dicho público.

Desde una perspectiva madurativa, en educación (Kohlberg y Mayer, 1972), el niño dispone de un conjunto de rasgos deseables cuyo desarrollo debe promoverse y de otros rasgos indeseables que deben someterse a control; desde el punto de vista de la transmisión cultural. El niño, cada vez más socializado, recibe habilidades, valoradas convencionalmente, y conocimientos, tal y como los ofrece la cultura. Por último, si le damos a la cuestión un enfoque

cognitivo evolutivo podemos considerar que el niño que va madurando interactúa con un ambiente estructurado (interacciones que estimulan a la vez que marcan las complejas transformaciones cognitivas del niño en desarrollo). La rítmica comparte plenamente estos puntos de vista por tratarse de una forma de educación integral por y para la música, donde los sonidos influyen activamente en estos procesos ¿Tocamos igual para los adultos que para los pequeños? ¿Seleccionamos una música específica?

El niño, en constante y rápida evolución, practica la rítmica interactuando completamente con su entorno. La música forma parte de este entorno, en un primer momento no hace más que imitar al niño, devolviéndole la imagen de sus movimientos y sus emociones, al tiempo que le sugiere otros nuevos. Sin embargo compartimos las palabras de Bachmann cuando nos dice que en la educación infantil *“la rítmica se ha dado por misión explotar el campo de los posibles”* (1998, p.189) ya que ofrecemos al pequeño todo tipo de impresiones con la ayuda de la música que las objetiva *“en todos los matices de la energía, de la duración y en todas las dimensiones espaciales”* (Jaques-Dalcroze, 1924 p.4). ¿Cuáles son las necesidades del niño? Planteémonos pues, (Arús y Pérez, 2006), que queremos ofrecerle, con la música que interpretamos o seleccionamos, para facilitar su aprendizaje musical y corporal:

- ***Desarrollar la escucha y la observación. Mejorar la comunicación.***

En los últimos años los medios de información y comunicación han evolucionado de una manera espectacular. En la actualidad podemos transportar información rápidamente, y de múltiples maneras, gracias a las nuevas tecnologías pero, incomprensiblemente, ha disminuido la calidad en la comunicación. Ésta implica un autoconocimiento personal, saber escuchar y poder transmitir una información eficaz a nivel verbal y no verbal. Debemos dotar al niño de algunas herramientas que le ayuden a estar satisfecho consigo mismo, con lo que hace y con su relación con los demás para que ésta sea fructífera y de calidad. Sabemos que cuando uno está satisfecho consigo mismo está preparado para recibir nuevas experiencias, nuevas situaciones, nuevas culturas. La ciencia ha puesto de manifiesto que

la música y la danza son medios de comunicación que favorecen la cohesión social y permiten que exista la imitación, el diálogo y el trabajo en grupo.

La interpretación rítmica estimula y desarrolla nuestra escucha y nuestra observación, podríamos decir que el alumno o alumna aprende a reaccionar ante los estímulos producidos por las diferentes combinaciones sonoras en una fracción mínima de tiempo, deja de escucharse únicamente a sí mismo y se ejercita en reproducir los movimientos, discerniendo los ritmos propuestos por la música u observando las acciones realizadas por sus compañeros (Llongueres, 1942/2002). Múltiples acciones determinan las relaciones entre los participantes de esta actividad colectiva, exigiendo una adaptación y asimilación constante del pequeño, las vías de comunicación son múltiples y variadas, favoreciendo la comprensión y el entendimiento.

- ***Estimular la adquisición de habilidades motrices con un razonamiento básico y crítico relacionado con el conocimiento del cuerpo para poder diferenciar entre movimiento natural y tensiones innecesarias.***

Estamos de acuerdo con Gardner (1987) cuando expone que lo más indicado es respetar el “desarrollo natural” del niño. Sin embargo desde el momento en que el pequeño acude a un centro educativo somos partidarios de mantener un equilibrio entre “intervención activa” por parte del maestro/a y “desarrollo natural”. Desde los primeros años de vida se puede realizar un trabajo corporal acertado, es decir, corregir movimientos innecesarios con el fin de adquirir habilidades técnicas con un razonamiento básico y crítico sin dejar de mantener una actitud creativa. No se trata de obtener gestos artificiales intentando reproducir movimientos de adultos sino, tal y como afirma Llongueres: *“Ordenar el movimiento en general de una manera natural y nada artificiosa y sugerir los gestos dejando a cada niño un poco de libertad de hacerlos a su manera y tal como pide su constitución y su incipiente personalidad”* (1996, p.1). La música (Bachmann, 1998) refuerza la sensación del movimiento por sus cualidades dinámicas, incluso resulta de gran ayuda ya que, en ocasiones, provoca el encadenamiento de

movimientos que el niño no realizaría de forma espontánea, prolonga o reanima una acción insuficientemente sostenida o por el contrario promueve el cese inmediato de un gesto o desplazamiento.

Cuando el niño aprende a hablar incorpora un lenguaje verbal comprensible y correcto que le permite comunicarse de forma eficaz y, así mismo, ser capaz de ordenar y jugar con las palabras, los sonidos, la entonación..., es decir, expresar ideas. Ocurre lo mismo con la comunicación no verbal; si en las primeras edades aprende a realizar movimientos con eficacia y precisión, su comunicación corporal ganará en calidad, el niño desplegará sus propias competencias cuando quiera y pueda (Godall, 2007) y como educadores asistiremos y reforzaremos sus progresos. Estos ritmos o movimientos, que asimilamos progresivamente, llegarán a convertirse en generadores de automatismos, estableciéndose, según palabras de Jaques-Dalcroze, el medio de aprender a escuchar, de captar el pensamiento y de expresarse con naturalidad, economizando nuestras fuerzas al máximo. El autor, en su artículo "La iniciación al ritmo" incluido en el libro *El ritmo, la música y la educación*, resume categóricamente dichos conceptos:

"1) El ritmo es movimiento. 2) El movimiento es de esencia física. 3) Todo movimiento necesita un espacio y un tiempo. 4) La experiencia física forma la conciencia rítmica. 5) El perfeccionamiento de los medios físicos tiene por consecuencia la claridad de percepción. 6) El perfeccionamiento de los movimientos en el tiempo y en el espacio asegura la conciencia del ritmo musical y plástico" (Jaques-Dalcroze, 1907, p.40).

▪ **Posibilitar la adaptación de la acción corporal al ritmo musical.**

La coordinación exacta entre movimiento y sonido repercute: de una parte en el desarrollo rítmico y muscular del niño, gracias a que dicho soporte regula sus movimientos naturales (marcha, carrera, balanceo, salto...) y de otra en la sensibilización musical, ya que la realización interpretativa de movimientos espontáneos sirve de base para el aprendizaje musical por su fácil relación con los conceptos musicales elementales. La música nos

ofrece una amplia gama de posibles contrastes, es decir, estímulos que indican al niño cuando debe modificar su acción, que está acordada previamente. Ofrece en efecto, a quien sabe valerse de ella (Bachmann, 1998), un extenso abanico de medios aptos para subrayar o suscitar las acciones del niño o modificar su curso. Tendremos muy presente adaptar la música al tempo del niño, que se sitúa en dos extremos relativamente menos opuestos que los del adulto, o el niño que ha superado la etapa infantil, teniendo en cuenta que su grado de destreza corporal y equilibrio no es aún óptimo para sentir al ralentí la continuidad de un movimiento.

▪ ***Desarrollar la imaginación y la creatividad.***

La etapa de educación infantil ha sido reiteradamente considerada como la edad de oro de la creatividad, la rítmica potencia actividades en las que el niño puede expresar su habilidad artística partiendo de un modelo como es la música; pueden ser una sucesión de breves impresiones, como pinceladas, para que el niño tenga la oportunidad de expresarse libremente, según le inspire, sin llegar a cansarse. Por otro lado Bachmann nos ofrece una interesante visión en la cual *“la música en el plano de la representación da una imagen sonora del movimiento, imagen que le confiere una realidad objetiva. Porque la música que el alumno oye y percibe de forma inmediata, tiene su fuente fuera de él, desempeña el papel de revelador, de agente de la toma de conciencia”* (1998, p.186). Por tanto podríamos decir que revela elementos o contenidos musicales así como, y al mismo tiempo, corporales. Desarrollamos, pues, imágenes conceptuales y creamos nuevas ideas o experiencias emocionales.

Visto de esta forma se nos plantea toda una responsabilidad cuando improvisamos o seleccionamos musicalmente, sin embargo no olvidemos que se trata de una actividad artística y que, como tal, no debemos convertirla en un acto dogmático y cerebral como muy bien dice Jaques-Dalcroze:

“Hay que saber instaurar el orden en la fantasía y la fantasía en el orden...”
(1942, p.108).

Desde un plano musical, y a grandes rasgos, la música que suena en el aula al movernos:

- Capta al público, buscando emociones colectivas que favorecen la comunicación entre los participantes.
- Propone ritmos que incitan a la mejora de habilidades motrices.
- Parte de los biorritmos (velocidad natural) de los participantes, proponiendo poco a poco matices de velocidad, tiempo y energía.
- Despierta la curiosidad perceptiva, creando expectativas en la audición y favoreciendo la imaginación mental, motriz y la experiencia emocional.

3.1.3.1. La improvisación como posibilidad sonora

Algunas veces, al referirnos de forma cotidiana a la improvisación, esta palabra adquiere un sentido un tanto peyorativo, decimos que las acciones improvisadas son aquellas que no han sido planeadas de antemano o bien conducidas pero, para un instrumentista improvisar equivale a componer de forma instantánea, a tiempo real (Tolmos, 2008). *“Improvisar es expresar sobre el terreno los pensamientos, tan rápidamente como se presentan y se desarrollan en nuestra mente”* (Jaques-Dalcroze, 1932, p.4). Probar, buscar, imitar, desarrollar, adaptar,... son verbos que describen nuestros inicios en la práctica de la improvisación instrumental. Necesitamos de todas y cada una de estas capacidades para poder manipular con libertad, incluso con osadía, sonidos, ritmos, tesituras, dinámicas,... al tiempo que desarrollamos nuestras capacidades técnicas y creativas. En ocasiones este procedimiento, natural en los pequeños, es incómodo para el adulto que, como muy bien nos aclara Jaques-Dalcroze (1932), obligado siempre por un sistema de reglas debe

devolverle la libertad a su cerebro. ¿De dónde proceden las ideas cuando improvisamos?

La improvisación musical podría compararse a hablar con naturalidad el lenguaje verbal, en definitiva se trata de un conjunto de recuerdos y novedades (Arús, Canela, Foix, y Plana, 2002). La adquisición de un lenguaje musical mediante canciones, obras de autores diversos, ejercicios técnicos,.... alimenta nuestro vocabulario, utilizado de forma natural cuando improvisamos. Pero el entorno sobre el que nos movemos condicionado, por ejemplo, por las posibilidades del instrumento en concreto, el sentido táctil que influencia nuestra musicalidad (Jaques-Dalcroze, 1932), la solución inesperada de ciertos pasajes, las consignas que nos imponen los ejercicios o nuestros propios alumnos, hace que descubramos un vocabulario inexplorado hasta el momento que podemos llegar a integrar si nuestra curiosidad nos ayuda. Por lo tanto nuestro lenguaje está en constante evolución durante el aprendizaje y vida profesional. Hemsy de Gainza (1983) determina tres parámetros que definen la improvisación musical:

- Los materiales con los que improvisamos (con qué se juega).
- Los objetivos que nos marcamos al improvisar (para qué se juega).
- Las técnicas de la improvisación (cómo se juega).

Sin embargo improvisar, o componer, de forma instantánea no quiere decir en ningún caso crear a la ligera (Jaques-Dalcroze, 1932). Aunque Hemsy (1983) utilice la palabra “*jugar*” haciendo un guiño a la denominación que otros idiomas dan a la acción de tocar, la incorporación de esta competencia, que se amplía cotidianamente, evolucionará la calidad de nuestra comunicación afianzando la personalidad; personalidad desarrollada gracias a una nueva atención, observación, adaptación y variabilidad del pensamiento, así como un inevitable progreso en el poder de decisión.

¿Cómo poner el sonido en movimiento? Aunque parezca ridículo es evidente que para comenzar necesitamos inspiración: “*La inspiración puede definirse*

como aquello que causa, induce y obliga al artista a crear; es el catalizador del proceso creativo” (Harvey, 2008, p.11). El proceso de improvisación puede ser desencadenado por estímulos musicales o extra-musicales (Hemsey, 1989). Los primeros se relacionan con elementos de la música: sonido, ritmo, melodía etc. Los extra-musicales se refieren al mundo externo (formas, impresiones de color,...) o al mundo interno (ideas, emociones y sentimientos). Para poner sonido a la danza gran parte de nuestra inspiración la proyecta el movimiento que imaginamos u observamos: ¿qué nos transmite, cómo lo enmarcamos artísticamente, qué queremos aportarle musicalmente? ¿Libertad, plasticidad, complemento?

El estímulo son las formas que observamos. En la actualidad la ciencia ya ha certificado la existencia de las neuronas espejo (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). El funcionamiento del sistema nervioso del que baila o realiza una acción es el mismo del que lo observa u lo imagina mentalmente, es decir, el funcionamiento neurológico del cerebro del que baila y del que observa son análogos, es el fenómeno llamado empatía kinestésica. En esta empatía las formas observadas o imaginadas representan el *mundo externo*, las queremos hacer sonoras en una idea y/o sentimiento que percibimos, *mundo interno*. A partir de aquí como cualquier compositor entraremos en un juego de elecciones. Los elementos musicales de que disponemos deberán combinarse de alguna forma hasta configurar el discurso musical o composición. Si alguien oyese nuestra música y nos analizase en el tiempo pensaría:

“Todos estos son elementos respecto a los cuales el compositor tuvo que elegir y, a su vez, todas estas elecciones se tomaron como resultado de una combinación de causas, que pueden parecerle mas o menos evidentes, más o menos justificadas, al oyente atento” (Harvey, 2008 p.11).

Al acompañar la interpretación escénica nuestro principal propósito debe ser el de proporcionar comodidad física al intérprete si bien debemos evitar que dicha empresa nos atrape hasta el punto de mermar la libertad en nuestro discurso musical.

Habremos elegido (Bachmann, 2005) una técnica o *touchée* pianístico concreto, una combinación rítmica, determinado fraseo, una construcción de matices o sonoridades, una línea melódica y armónica. ¿Qué nos revela el cuerpo que observamos o imaginamos?

A grandes rasgos el ritmo corporal nos revela aspectos técnicos: velocidad, respiraciones, impulsos, duraciones del movimiento, pero al mismo tiempo observamos aspectos cualitativos o calidades de movimiento: el espacio que el cuerpo ocupa o recorre y la energía que utiliza y/o desprende, estas calidades se traducen musicalmente gracias a la melodía, el matiz, la armonía y el timbre musical. Para Jaques-Dalcroze “*el ritmo deviene musical cuando es apoyado por la melodía y la armonía*” (1921, p.5) cabe destacar aquí el papel que juega el piano como instrumento, no imprescindible, pero sí propicio para plasmar todos los elementos necesarios al componer musicalmente junto al movimiento del intérprete/alumno.

3.1.3.2. Música en directo Vs. música grabada

Hoy en día sabemos que ofrecer a los niños más pequeños un entorno sonoro rico en variedad estimula su percepción y facilita su escucha. Si nos centramos en la etapa 3-6 años musicalizamos cada vez más dicho entorno con propuestas de gran variedad tímbrica y melódica. Llegados a este punto la música grabada puede ser de gran utilidad, gracias a ésta podemos, por ejemplo, hacer que suene un arpa en el aula u ofrecer contextos armónicos interpretados por grandes formaciones orquestales. Así mismo podemos dar a conocer a nuestros alumnos otras culturas técnica e interpretativamente lejanas, o desconocidas, para el educador. Y por supuesto no podemos olvidar que las grabaciones nos permiten acercar al niño a autores, composiciones, intérpretes de todos los estilos y épocas, transmitiéndole un conocimiento cultural.

Pero no sólo esto es importante, aspectos técnicos en la percepción potencian o desactivan la escucha del oyente. Una cuestión de importancia sería, sin duda, la elección de música grabada en lugar de música en directo. ¿Cuáles

son las características y cualidades que diferencian el sonido grabado del sonido real?

Para poder registrar un sonido en cualquier tipo de soporte conocido: cinta magnética, CD, o cualquier otro tipo de formato digital, es imprescindible convertir el sonido real -representado gráficamente en un eje de coordenadas tiempo-frecuencia- en una vibración electrónica, tiempo-voltage, o en un sistema numérico binario, tiempo-0 y 1. Esto lo realizaremos mediante convertidores que, en general, serán micrófonos convencionales, sin embargo excepcionalmente también se utilizarán piezocerámicos como los que funcionan con la aguja de un tocadiscos o cualquier otro tipo de convertidor rígido. El sencillo hecho de transformar las ondas sonoras de presión en ondas de voltaje ya conlleva un cambio sustancial en la esencia del sonido, se pierden armónicos y el color original queda teñido por las características del tipo de micrófono, o convertidor, que se haya utilizado. Un micrófono de lápiz resaltarán los agudos, por el contrario un condensador de gran diafragma proporcionará cuerpo y opacidad. Resumiremos diciendo pues que, una vez convertido el sonido, producido por el intérprete que graba, nunca conservará en integridad las cualidades del sonido original, una variante en la percepción del sonido a tener en cuenta cuando hacemos nuestra elección musical en el aula.

Una vez convertido el sonido las nuevas tecnologías, hoy en día al alcance de la mayoría, permiten modificaciones, que pueden llegar a ser muy drásticas, en el color, la textura e incluso la forma; con la ayuda de ciertos programas de ordenador –Pro Tools, Cubase, Wavelab,...- podremos cortar y pegar la música como si de un tratamiento de texto se tratase, repetir un fragmento que es demasiado corto para el trabajo corporal que se requiere o acortar un tema demasiado largo para las necesidades del educador. Mediante procesadores de dinámica y color –compresores, expansores y ecualizadores- podemos potenciar la agresividad de un sonido, ablandarlo o cambiarle el color y la textura consiguiendo el matiz que nos interese. Estos procesos intermedios que se llevan a cabo cuando el sonido aún no es más que una serie de impulsos eléctricos suelen tener, en general, dos intenciones muy concretas: en primer lugar devolver naturalidad al sonido grabado, en segundo lugar alejarse de éste en busca de una personalidad única decidida por la persona que maneja el

ordenador, es el proceso denominado masterización, al que también debemos añadir la configuración del estéreo; el ser humano oye en estéreo mediante sus dos oídos. Los dos altavoces de cualquier equipo actual⁶ intentan reproducir, de manera artificial, este fenómeno natural, panoramizando los diferentes instrumentos o voces de manera que, cuando nos situemos centrados delante de los dos altavoces percibamos una sensación espacial natural. Sin embargo la estereofonía también puede servirnos para conseguir efectos espaciales no naturales, el rebote de un eco o la separación desnaturalizada de diversos sonidos. Un ejemplo de esto podrían ser algunos discos de *The Beatles – Rubber Soul* o *Sgt. Pepper's lonely hearts club band*- en los que la estereofonía separa los diferentes instrumentos y voces de una forma absolutamente antinatural. Para poder percibir este efecto con claridad bastará oír dichos trabajos con auriculares.

Por último, y no por ello menos importante, debemos devolver al sonido su forma original de onda de presión. Esto se llevará a cabo mediante equipos de reproducción, amplificación y altavoces cuya participación será fundamental en el resultado final que acabarán escuchando los niños y niñas en la clase. El equipo que utilicemos marcará de forma definitiva dicho resultado. Su tamaño, calidad, potencia y colocación serán factores fundamentales en la recepción del sonido; si utilizamos pequeños equipos, vulgarmente conocidos como “loros”, perderemos impacto sonoro que deberemos sustituir por volumen, el pequeño tamaño de sus altavoces, forzados por la necesidad de volumen que nos exige el tamaño de una clase, provocará una desagradable sensación de agresividad. Si por el contrario contamos con equipos de una potencia muy superior a la que se necesita por el espacio a cubrir el resultado será el contrario, los altavoces de gran tamaño no recibirán el voltaje necesario para moverse con libertad y el sonido resultante será blando e indefinido. No obstante el hecho de disponer de un equipo acorde con nuestras expectativas tampoco es garantía de éxito, la disposición de los altavoces y la forma de la estancia son importantes. De todas maneras es bastante sencillo amoldarse a un espacio, basta con hacer unas cuantas pruebas; pongamos el supuesto de un aula de buenas características

⁶ Desde que se comenzó a grabar y reproducir música, a principios del siglo XX, hasta mediados de los años 60 las grabaciones se efectuaban en monofónico.

sonoras con un equipo acorde en la que los altavoces se han instalado, de forma errónea, en los huecos de un armario de pared, esto provocará que el sonido resuene en su interior haciendo inaudible el resultado que les llega a los niños y niñas que se encuentran en la sala.

Es por tanto de gran importancia tener en cuenta todos estos factores al observar las conductas perceptivas de los niños: **la característica del sonido grabado, su posterior modificación de color y dinámica- esta última de gran incidencia como estímulo para el movimiento- y su reproducción final.**

Por último, otra de las ventajas que nos ofrece la música grabada es que da al educador la posibilidad de moverse, de interpretar corporalmente, promoviendo la acción junto a los niños y niñas, ayudando a crear un buen ambiente. Así mismo las acciones repetitivas, muy presentes en la etapa 3-6, se ven beneficiadas interpretativamente cuando la música ofrece un complemento que renueva las ganas de actuar gracias a las expectativas auditivas que se crean. La música orquestada, que por lo general tan solo podemos ofrecer en forma de grabación, ofrece estas expectativas, gracias a su variado juego tímbrico, rítmico y melódico.

3.1.3.3. El desarrollo motor en la etapa (3-6) condicionante musical

Durante las primeras edades la respuesta espontánea del niño frente a la escucha es, en muchas ocasiones, algún tipo de movimiento corporal o, por el contrario, podemos observarlo atento y embobado o tal vez realizando alguna actividad silenciosa. Estas tres modalidades (Akochky, 2002) generalmente coexisten y se complementan. La respuesta motora supone un condicionante musical para el educador que improvisa o selecciona un fragmento musical, con el fin de **musicalizar su conducta**. Por ello nos disponemos a describir, en líneas generales, las capacidades motoras en la etapa (3-6) con la finalidad de elaborar posteriormente una discusión en la investigación que llevamos a cabo, en la que se argumente el porqué ciertos pasajes u opciones musicales

estimulan la capacidad perceptiva y favorecen el sincronismo entre sonido y respuesta motora.

El niño de 3 a 6 años pierde paulatinamente el movimiento por impulsos, surge un principio de organización impuesto por el control cortical; lo que no supone en absoluto pérdida de espontaneidad o naturalidad en sus respuestas, las cuales dependen principalmente de requerimientos afectivos y emocionales. A los cuatro años el niño presta atención a sus actitudes y entra en la edad del comediante, multiplicando y exagerando los gestos, las sonrisas, los enfurruñamientos, con los que intenta hacerse el interesante, observando el efecto que produce en el adulto. Ciertamente el maestro lo acompaña de forma sonora utilizando esa exageración instintivamente, entrando en muchas ocasiones en diálogos fructíferos llenos de complicidad entre alumno y educador.

Con respecto a sus experiencias motrices iniciales, el niño aumenta la plasticidad de las funciones de ajuste y surgen nuevas calidades de movimiento que se desarrollan positivamente, sobre todo, gracias a la valoración del adulto. Estas calidades se provocan en respuesta a nuevos estímulos, en nuestro caso, la riqueza expresiva, tímbrica, rítmica o del carácter del discurso musical incide en la descubierta de nuevos lenguajes y ajustes.

La motricidad y la cinestesia le permiten una mayor conciencia de su cuerpo y de sus partes (García, 1997, Vicente, 2009). Los progresos (Le Boulch, 1995) más significativos en el plano gestual están en el ajuste postural, estos se benefician de una regulación tónica mucho más precisa. Hay un mayor control sobre la tonicidad muscular que permite inhibir e incitar el movimiento con mayor precisión. Esta tonicidad será estimulada por la intensidad, que interactúa con aspectos rítmicos y formales, o por el ataque del sonido que el niño percibe, aunque otros autores (Wallon, 1980) mantienen que el despliegue de la emoción modula el tono y le da unidad y forma de actitud.

El lenguaje corporal del niño 3-6 aún se muestra de forma muy global, todo el cuerpo participa, como uno, en la idea a comunicar. El adulto debe darle un carácter global a su movimiento, la música podrá configurarle ese mismo rol, proyectándose como ideas, caracteres, y ritmos muy específicos y globales.

Se estabiliza la dominancia lateral y, por ende, mejora la orientación del cuerpo en el espacio. La interpretación del fraseo musical ayudará a percibir direcciones y recorridos que se dibujarán en el aula suscitando el entendimiento y organización del discurso musical.

Es la etapa de las iniciativas motrices dadas por los mecanismos funcionales y físicos, mecanismos que podrán convertirse en propuestas musicales dotadas de funcionalidad y significación.

3.1.3.4. Las canciones con gestos, primeras manifestaciones de música corporal escrita

En los últimos años del siglo XIX el estilo y la estética de Jaques-Dalcroze se distinguen, sobre todo, por una potenciación melódica, fruto de la influencia que ejerce sobre él la escuela francesa, admirada en Suiza, y el *lied* alemán. Esta característica le fue reconocida, entre otros, por compositores como Fauré o Délibes aunque no se libró de alguna crítica, Debussy definió al compositor como autor de melodías *propias de cajita de música suiza*, ironizando sobre los orígenes del pedagogo, hijo de un relojero suizo (Berchtold, 1965).

Prolífico compositor de una vasta producción musical, Jaques-Dalcroze escribe sus primeras rondas infantiles en 1898, a la edad de 33 años. Estas primeras composiciones (canciones), a las que seguirán otras muchas, se distinguen por su asociación a una interpretación corporal o gestual explícita, que comporta ciertas distribuciones espaciales y, en ocasiones, la utilización de objetos. Llongueres (1911) las describe como manifestaciones escénicas únicas en sencillez, frutos de una observación, por parte de su autor, delicada y refinadamente irónica del mundo infantil. El éxito de estas canciones, que traspasan las fronteras suizas, le valdrán a Jaques-Dalcroze (Tchamkerten, 2000) la fama y el reconocimiento internacional. Alumnos del pedagogo suizo como Joan Llongueres, Nina Görter o Catharina von Rennes⁷, encontrarán su

⁷ De origen holandés, Catharina von Rennes (1858)-1940) y Nina Görter (1866-1922) son pioneras en la difusión de la rítmica. Görter jugará un papel fundamental en la elaboración y redacción del *Método Jaques-Dalcroze*, contribuyendo, años más tarde, a mantener la enseñanza de la rítmica a Alemania. Catharina von Rennes fue compositora especialista en obras para niños.

uso imprescindible para la práctica de la rítmica, como vehículo educativo, e incluso se preocuparán en traducirlas a sus respectivos idiomas con la intención de utilizarlas en sus países de origen. La canción como forma musical no abandonará nunca a Jaques-Dalcroze, su extensa producción abarcará un amplio abanico tipológico que incluirá desde canciones romandas (1983), corales u otras muchas de temáticas variadas: religiosa, patriótica o de viajes, de este último tipo debemos destacar *Le petit village*.

La edición, adaptada al castellano y catalán, de *Las primeras canciones de gestos y rondas infantiles* comienza con unas observaciones generales para interpretarlas, de ellas extraemos una por la repercusión que tiene sobre la investigación que llevamos a cabo:

“Guardarse de imponer a todos los niños la misma actitud. Estudiar cada niño particularmente y escoger de cada uno la actitud graciosa que, con más naturalidad, pueda hacer” (Jaques-Dalcroze, 1912c, p.3).

De forma inequívoca, y contrariamente a lo que esperábamos, la música de Jaques-Dalcroze no contiene rasgos descriptivos, sus sobrias líneas melódicas y armónicas proporcionan libertad a la imaginación, como si la música dejara la puerta abierta a la interpretación sin pretender conducir la expresión, respetando, de esta manera, los diferentes caracteres de los niños y niñas. Y es que el propio Jaques-Dalcroze (1926b) recomienda adoptar un estilo musical simple adaptado a la mentalidad y sentimiento del niño. Por el contrario el fraseo nos indica con claridad los inicios y temporizaciones de la acción, en muchas ocasiones alertados mediante un fraseo anacrúsico. La melodía, a su vez, juega con el concepto imitativo de preguntas y respuestas en acciones dialogantes entre intérpretes y con resoluciones que indican la proximidad de un cambio de acción. Las colmas líneas melódicas favorecen el rebote rítmico necesario para cualquier acción interpretativa en las primeras edades. En

consecuencia letra, música e interpretación escénica se funden en una visualización de los elementos utilizados de forma natural. Los objetos, incluidos algunas veces, contribuyen a un acercamiento al mundo infantil. Es el caso de “*La ronda del nene que no quiere comer sopas*”⁸, canción que propone al niño subirse a mesas y sillas. El uso de sílabas o palabras casi onomatopéyicas es otra de las características que resaltan la personalidad del autor. Así mismo, su implícito humor contrasta de gran manera con la simplicidad de las formas musicales y expresivas que utiliza. Joan Llongueres se verá influenciado por este estilo compositivo, adaptando (Garrigosa, 1966) la cadencia del discurso musical al ritmo y acento de las lenguas catalana y española. Sus canciones lograrán una gran aceptación y notoriedad hasta el punto de que, hoy en día, muchas son consideradas, erróneamente, populares.

Durante los años de estancia en Hellerau la producción musical de Jaques-Dalcroze (Tchamkerten, 2000) se orientará hacia obras destinadas a la coreografía; piezas breves que reflejan un estado de ánimo o alegorías como *La peur, Lutte et délivrance ou L'éveil à la lumière*. Del año 1910 al 1914 Jaques-Dalcroze estará ocupado en la composición de una de sus obras escénicas más trascendentes en Suiza: la *Fête de Juin*⁹. Un manifiesto de intelectuales protestando por el bombardeo de la catedral de Reims, al que se adherirá Jaques-Dalcroze, cerrará al músico las puertas de Alemania, obligándole a renunciar a Hellerau. En 1915 se inaugura el *Instituto de Rítmica Jaques-Dalcroze* en el número 44 de la calle Terrassière de Ginebra (Suiza). Con el paso del tiempo su producción musical irá reflejando sus inquietudes pedagógicas –marches rythmiques, esquisses rythmiques, caprices, etc.- subrayadas en forma de artículos publicados en la revista *Le Rythme*, lugar en el que su música, experimental e intuitiva en sus inicios, hallará reflexión.

⁸ Adjuntamos en Anexo1 la partitura de la canción.

⁹ Obra estrenada con motivo de la entrada de Ginebra en la confederación helvética en junio de 1914.



3.1.3. Posibilidades sonoras y estilísticas de la música corporal

3.2. Paralelismos

En la música todo está constante y permanentemente interconectado; hacer música (Barenboim, 2007) significa integrar todos los elementos inherentes a la propia música. A menos que se establezca la relación correcta entre velocidad y volumen, la integración no es completa y por tanto no puede hablarse de música en el sentido más pleno del término. Tono, timbre, tonalidad, armonía, intensidad, ritmo, compás y tempo son atributos separables y pueden estudiarse científicamente de uno en uno. Así mismo pueden modificarse cada uno de ellos sin alterar los demás, sin embargo actúan en nuestra percepción como un todo. Lo mismo ocurre con el movimiento expresivo, con la danza, todos los elementos estructurales del movimiento -el cuerpo, la acción del mismo, el espacio que el cuerpo ocupa y recorre, el tiempo y energía utilizada- interactúan transformando una acción en expresión.

En este apartado nos disponemos a relacionar como estímulo-respuesta incumbe un elemento musical con uno corporal. Los analizaremos y

vincularemos de forma aislada, lo necesitamos para conocer en profundidad sus nexos de unión con el objetivo de determinar paralelismos; aunque somos conscientes que la verdadera plenitud musical y de expresión corporal llegará gracias a la interacción de todos los elementos inherentes a la música y al movimiento, como más tarde explicaremos.

Partiremos de un trabajo previo realizado por Jaques-Dalcroze (1919a), el cual pasamos a exponer a continuación. Dicho trabajo fue, en origen, realizado con fines artísticos y no pedagógicos aunque, sin pretenderlo, en esencia se haya convertido en la principal herramienta metodológica de la rítmica.

3.2.1. 1919, transcribir la música en movimiento

El siglo XX se ha caracterizado por la reformulación de los vínculos de unión entre música y movimiento. Diversos autores (Jaques-Dalcroze 1919a; Willems, 1989, Riveiro, 1996) han buscado paralelismos entre sus elementos inherentes, aportando a la educación perspectivas renovadas y un gran campo de “posibles” para su utilización. Desde el ámbito musical son numerosos los autores o investigadores que acreditan la importancia del movimiento en el aprendizaje musical (Moog, 1976; Hodges, 2000). Desde la educación física o la expresión corporal la vinculación del ritmo a aspectos organizativos temporales de la acción y la expresión ha quedado ampliamente definida por diversos autores (Laban, 1987; Le Boulch, 1984; Schinca, 2000).

Prestemos atención a la tabla representativa¹⁰ (Jaques-Dalcroze, 1919a) mediante la cual el autor pretendió traducir los elementos musicales en movimiento, y viceversa, en un esfuerzo por resumir la esencia de la plástica y facilitar, tal vez sin pretenderlo, la práctica improvisativa del educador. Básicamente es una reivindicación de la riqueza de posibles que la música puede ofrecer al intérprete corporalmente por oposición al ballet post-romántico sobre el que Jaques-Dalcroze afirmó que el único paralelismo evidente entre música y movimiento era el compás y “*accesoria y aproximadamente el ritmo*” (Jaques-Dalcroze, 1919a, p. 135).

¹⁰ Dicha tabla está extraída del artículo *La rythmique et la plastique animée* (pp.132-151) recogido en el libro, recopilatorio *Le ryhtme, la musique et l'éducation*.

Veamos pues la tabla en su versión original, tal i como la ideó el propio Jaques-Dalcroze:

Música	Plástica animada
Tono	Situación y orientación de gestos en el espacio.
Intensidad del sonido	Dinamismo muscular
Timbre	Diversidad en las formas corporales (sexos)
Duración	Duración
Compás	Compás
Rítmica	Rítmica
Silencio	Parada
Melodía	Sucesión continua de movimientos aislados
Contrapunto	Oposición de movimientos
Acordes	Fijación de gestos asociados (o de gestos en grupos)
Sucesión de armonías	Sucesión de gestos asociados (o de gestos en grupos)
Fraseo	Fraseo
Construcción (forma)	Distribución de movimientos en el espacio y la duración
Orquestación (ver timbre)	Oposición y combinaciones de formas corporales variadas (sexos)

3.2.1. Tabla representativa de Jaques-Dalcroze (1919a) que vincula música y movimiento (plástica animada)

3.2.2. Ritmo musical y movimiento

¿Podemos correr, saltar o caminar arrítmicamente cuando nos dirigimos a un punto en concreto? No, no podemos aunque otro tema será si la música que escuchamos regula o no nuestros movimientos a un tempo común. Revisando los estudios del psicólogo francés Paul Fraisse (1974), descubrimos que, escuchando una secuencia, somos nosotros mismos los que captamos las

relaciones entre la duración de los sonidos, para hacerlo es necesario que las duraciones sean perceptibles y agrupables. Es decir, el ritmo es una organización de las relaciones de duración realizada por quien la escucha, según su maduración perceptivo-cognitiva y su cultura. La incidencia motora y afectiva que tiene la escucha rítmica hace que hablemos también de experiencia (Ruckmick, 1927), y no únicamente de percepción, en la que intervienen dos procesos fundamentales: asimilación y distinción (o contraste). La acción simultánea de la asimilación y la distinción produce el efecto de simplificar el dato percibido:

“Las diferencias entre elementos parecidos en cuanto a la duración, la longitud o la forma se disminuyen o se suprimen por asimilación y las diferencias notables se exageran, con lo que se suprime cualquier equívoco en la estructura diferenciada” (Fraisse, 1974, p.101).

Los primeros oyentes, los bebés, son (Tafari, 2006) justamente aquellos que ejecutan, inventando o reproduciendo, secuencias rítmicas. Varios estudios demuestran que un bebé a los dos meses organiza perceptivamente los sonidos (Demany, MacKenzie y Vurpillot, 1977) y responde a muchos modelos de ritmos complicados desde aproximadamente los seis meses hasta el año. Pero más tarde, alrededor del año de edad, reacciona básicamente a los modelos de su cultura, aquellos a los que ha estado expuesto. Respecto al sincronismo música-movimiento Moog (1976) especifica un progreso notable en el niño/a entre los 4 y los 5 años de edad.

Estos factores, atribuidos a la persona que escucha, permiten captar enseguida el papel determinante de la edad en el desarrollo del sentido rítmico. Distinguiremos pues dos capacidades diferentes en nuestros alumnos de educación infantil: las *perceptivas* y las *productivas*. ¿Qué buscamos al improvisar o seleccionar la música que regulará la acción? Por una parte que el ritmo que interpretamos sea fácilmente agrupable y agilice la percepción del niño, por otra, que el tempo que proponemos le proporcione una comodidad en su producción corporal, con la finalidad de musicalizar y desarrollar su sentido rítmico. Los gestos y movimientos del niño deben poder ajustarse a las

condiciones de tiempo y de espacio que le son exteriores sin perder su naturalidad y su armonía:

“El mecanismo de ajuste se explica por el rol modulador del neo-córtex que no sustituye a los otros centros subcorticales en la puesta en funcionamiento de los automatismos motores, sino que interviene simplemente para modificar el tempo, con el fin de ponerlos de acuerdo con las referencias exteriores a la persona” (Le Boulch, 1995, p.241).

Así pues la percepción rítmica implica dos aspectos (Le Boulch, 1995, p.148):

- **Cualitativo:** percepción de un orden, de una organización.
- **Cuantitativo:** percepción del intervalo temporal de duración.

En relación al movimiento los ejercicios de percepción temporal requieren esencialmente audición, capacidad de ajuste y sentido kinestésico. En nuestro cerebro ¿cómo funciona este proceso?

Escuchar música (Levitin, 2008) es un proceso que empieza con estructuras sub-corticales (situadas por debajo del córtex): los núcleos cocleares, el tronco cerebral, y el cerebelo. Luego asciende al córtex auditivo de ambos hemisferios cerebrales. Intentar seguir música que a uno le es familiar recluta regiones adicionales del cerebro, entre las que se incluyen el hipocampo -nuestro centro de memoria- y sub-secciones del lóbulo frontal. Moverse al tiempo de la música, físicamente o intelectualmente, exige la participación de circuitos cronometradores del cerebro. Así en el campo de la experiencia rítmica James Mursell, después de revisar documentación previa, concluye que aún resaltando la importancia del comportamiento motor, *“el fundamento último del ritmo ha de encontrarse en la actividad mental”* (cit. en Meyer, 1956/2001 p.96).

Por tanto ritmo musical y movimiento implican, en el niño de 3 a 6 años, duración, organización, naturalidad, comodidad y ajuste a elementos externos. Factores intrínsecos como los biorritmos del niño -la información temporal es tratada por un organismo que tiene su propio ritmo- e extrínsecos inciden en la

percepción de la temporalidad. Su relación es directa y natural aunque otros elementos musicales como hemos remarcado en la introducción incidan indirectamente.

3.2.2.1. La introducción musical como preparación a la acción

Para hablar de introducción musical debemos retroceder y simplificar pensando simplemente en el sonido. Como afirma Barenboim (2007) el sonido no es independiente, mantiene una relación constante e inevitable con el silencio, sobre todo en el inicio de cualquier obra. Su primer sonido surge del silencio que lo precede, ese silencio es el que le da un valor que percibimos, aunque no lo hagamos conscientemente. Pensemos incluso en una grabación, al pulsar *play* unas fracciones de segundo en silencio preceden el inicio de la música. Lo mismo pasa en movimiento, una primera acción nace de un estado de inactividad, pero una inactividad engañosa ya que el cuerpo y la mente se preparan en actitud.

En las primeras edades esa preparación de actitud, de sentir el cuerpo activo interiormente, presente, se potencia con una introducción musical que le predispone de alguna manera a actuar, a expresar (Jaques-Dalcroze, 1906). Pero no sólo eso, también nuestra percepción oye esos primeros sonidos en un contexto y nuestra mente tendrá unas expectativas. Esas primeras notas darán una información al oyente acerca del autor, el estilo o la forma que le pueden llevar a esperar una repetición de anteriores experiencias motoras, así como el volumen y velocidad que prepara al intérprete en una tonicidad muscular (Meyer 1956/2001).

Y aquí entran en juego muchas variables, veamos algunas (Arús, 2007):

- Las expectativas pueden excitar al niño en exceso descontrolando la acción a realizar.

- La acción puede contener una dificultad, sobre todo en el inicio, que pida a su escucha una señal clara y con suficiente antelación para dar la orden motora.
- La imaginación debe ponerse en marcha para realizar un movimiento improvisado o espontáneo con la necesidad de contextualizar muy bien el sonido sobre el que el niño bailará o se moverá.
- La interpretación rítmica de la acción corporal puede necesitar un potente estímulo (tono, energía, impulso...) que se traduce en los sonidos de la introducción musical.

Las actitudes motoras, no sólo formarán parte en la preparación de la acción inicial, sino que desempeñarán un papel importante en la sucesión de la percepción y respuesta dada al desarrollo cambiante del discurso musical y del movimiento expresivo. Los cambios en el ritmo, las dinámicas, la sucesión melódica provocarán cambios apropiados en la actitud motora durante el transcurso del *“movimiento musical”*.¹¹

3.2.2.2. Pulsación y marchas rítmicas

Las marchas son parte importante en una sesión de rítmica de educación infantil. Para Rigal (1987) la marcha, como desplazamiento, constituye la última etapa importante del desarrollo motor, porque da autonomía en los desplazamientos y permite la relación con el entorno. Consideradas por Jaques-Dalcroze (1944) como manifestaciones gestuales de la personalidad son un medio de regular la acción de desplazarse a diferentes velocidades gracias a la audición de la música (pulsación). Es cierto que nos desplazamos de forma muy personal y que el cuerpo difícilmente miente, al caminar todos tenemos un paso regular, tenemos un ritmo interno con un metro. Las marchas permiten la sincronización de unos con otros y, a la vez, con el ritmo de la música, incluso existen algunas teorías que implican la marcha y los sonidos

¹¹ Jaques-Dalcroze (1919a) usa el término “movimiento musical” en su artículo *la Rythmique et la plastique animée* en referencia al movimiento interpretado con música.

que se producían al andar (Parsons, 2008) a la manera en que el ser humano introdujo la danza en su pasado evolutivo. Educativamente la música inspira una cierta modificación de nuestras actitudes naturales y el desplazamiento al escucharla simultáneamente dibuja, de forma espacial, los sonidos percibidos. Esta coordinación, que se produce entre actividad espacial y temporal (Schinca, 1989) en acciones normales como la marcha, no es una simple superposición sino que actúan en continua interacción. El cerebro realiza en un instante una operación compleja que implica intención, sincronización, equilibrio y percepción espacial. Así mismo para Meyer (1956/2001) cuanto más orden y regularidad es capaz de imponer la mente sobre los estímulos que le son suministrados por los sentidos, más probable es que surja el comportamiento motor.

Jaques-Dalcroze ideó las primeras propuestas de marcha, con melodía para que cantasen los niños y niñas, con un objetivo concreto; la coincidencia de los pasos de los alumnos con los tiempos de la melodía cantada nos indicaba la existencia o no del “*sentido del ritmo*” (Jaques-Dalcroze, 1916a, p.12), por tanto el movimiento de marcha permitía al educador verificar la ausencia o no de esta habilidad.

Jaques-Dalcroze en la versión revisada, diez años más tarde, del libro práctico de Gimnasia Rítmica (1906) especifica como reglas generales:

- Cada nota representa la duración de un paso.
- El momento de llegada de un pie representa el momento de ataque del sonido, sincronizando paso y sonido a la perfección.
- Las marchas deberán comenzar con una introducción que prepare al alumno.
- El pie que corresponde al último sonido de la marcha quedará inmóvil; mientras el sonido aún vibra el otro pie se colocará al lado del mismo quedando los pies paralelos.
- Un silencio privará de movimiento pero no de expresión, favoreciendo los silencios expresivos.

- Respecto al tiempo, las notas representan duraciones relativas ya que se utilizarán las repeticiones con variaciones de tiempo.

En educación infantil distinguimos tres tipos de marcha: **normal**, **rápida** -en forma de carrera es la llamada también fase motriz aérea (Vicente, 2009)- y **lenta**. Debemos aclarar que la velocidad de pulsación utilizada se matizará poco a poco (Bachmann, 1998) como contrapartida, ya que inducimos al niño a experimentar dentro de los límites de su tempo natural.

Concluimos el apartado haciendo referencia a un hecho de máxima importancia en la interpretación corporal. La pulsación indica la unidad básica de medición de una pieza, también llamada **tactus**. Es posible que este punto más natural de medición (Malbrán, 2007) no coincida en percepción entre compositor/educador y niño oyente. El niño puede percibir unidades regulares doble lentas o rápidas de las imaginadas por el maestro al interpretar el movimiento a doble o mitad. La respuesta es correcta si el educador no ha especificado, de alguna forma concreta, la unidad en cuestión; esto es debido (Levitin, 2008) a diferentes mecanismos de procesamiento neuronal de la persona, así como a diferencias de formación, experiencia e interpretación de una pieza. Ejemplo de ello es el cuarto movimiento de la *Sinfonía de la Sorpresa* de J. Haydn. Es un movimiento muy utilizado en rítmica, y por extensión en educación infantil, para marcar de algún modo la pulsación de la pieza. El fraseo anacrúsico y la dirección melódica muy resolutive hace que en ocasiones los sonidos se agrupen como doble lento de la unidad de pulsación propuesta por el autor.

3.2.2.3. Rítmica y métrica

La perspectiva de unir en beneficio de la persona y del arte “el Ritmo, el Verbo y el Gesto” “*reunión que él llamaba música en el sentido griego de la palabra*” (Bachmann, 1998, p.84) fue cautivando a Jaques-Dalcroze a medida que pasaban los años. Baste reparar en la importancia que el pedagogo daba a las canciones con gestos en la educación musical infantil. Esta empatía hacia la

cultura de la Antigua Grecia le llevó a cimentar profundamente su metodología sobre dos conceptos distintos; *rítmica* y *métrica*, representación del *orden instintivo* y el *orden voluntario*. Para los griegos estas dos ciencias tenían como objeto teorizar la medida y la acentuación en los recitativos, la danza y la música.

Trabajar estas dos formas organizativas en educación infantil es imprescindible, aunque la ciencia haya avanzado y sepamos hoy que ambos casos conllevan un orden mental y una organización del movimiento. Pero Jaques-Dalcroze no iba errando en otorgarle ese carácter instintivo al ritmo, sobre todo desde el prisma de la experiencia motora y en las primeras edades, en referencia a todos aquellos movimientos espontáneos: de balanceo, carrera, salto,... que el niño realiza en su desarrollo motor a modo de iniciativas funcionales.

La palabra ritmo, como orden, organización, cadencia, etc., la encontramos en los diferentes elementos estructurales que componen la música: hablamos de ritmo armónico, ritmo melódico, estructuras temáticas,... la música, arte del tiempo por excelencia, se mide y organiza gracias al ritmo. Estas consideraciones fueron argumentadas en profundidad por Jaques-Dalcroze, para el cual (Bachmann, 1998) “*el ritmo englobaba al metro e incluso lo desbordaba*”; el ritmo implica la secuenciación de los sonidos, la medida en el movimiento e incluso la forma personal de interpretar dicho movimiento, teniendo en cuenta que el intérprete escogerá sus propios dinámicos para hacerlo expresivo y matizará su duración.

Un ejemplo de este concepto, llevado al extremo, sería el tercer cuaderno, nº XX, de la Música Callada de Mompou, partitura que intenta describirnos y transportarnos a la percepción del silencio interior, elemento muy explorado en la época, recordemos también a Mary Wigman bailando sobre el silencio. La indicación *piu lento* en una pieza tan calmada nos obliga a un estado de organización temporal absolutamente personal, incluso fuera de tiempo y de compás. El ritmo, para Jaques-Dalcroze, tiene la última palabra interpretativa por eso decidió llamar acertadamente a esta estrategia artística y educativa *Rítmica*:

“Para desarrollar el sentido rítmico del niño no es suficiente hacerle interpretar movimientos regulares y simultáneos; es necesario además habituarlo a movimientos de diferente intensidad, formando divisiones de tiempo, y donde las diferentes duraciones se encuentren en relación a la rítmica musical” (Jaques-Dalcroze, 1907, p. 40).

La variedad interpretativa de duración en el ritmo o movimiento implicará cambios apropiados en la actitud motora. Sin embargo el ser humano, al mismo tiempo, ha necesitado desde siempre estabilidad, repetición, un equilibrio entre lo sorprendente y lo previsible, la métrica nos proporciona estos aspectos. A través de ella esta alternancia se compensa en un ajuste de fuerzas reguladas por el acento métrico. ¿Qué entendemos por acento?

“Básicamente, algo está acentuado cuando está de alguna manera marcado por la conciencia. Dicha marca mental puede ser resultado de diferencias en la intensidad, la duración, la estructura melódica...o cualquier otro modo de articulación que pueda diferenciar un estímulo de un grupo de estímulos restantes” (Meyer, 1956/2001, p.119).

Al niño, como a todo ser humano, (Levitin, 2008) le es más sencillo procesar neurológicamente grupos rítmicos con elementos enteros de corta duración, pero estas proporciones no son frecuentes en la música real, como apunta Eric Clarke¹², por esta razón el cerebro descompone y cuantiza¹³ los compases equiparando duraciones similares, igualándolas en un sentido u otro y consiguiendo así proporciones de números enteros más sencillas de tratar para él. Y esta es la forma estilística que presenta la música para la educación infantil, interpretada por el educador gracias a la improvisación, que acompaña movimientos impulsados por acentos métricos. Tocamos grupos rítmicos de enteros con los que el niño se mueve y rebota con comodidad.

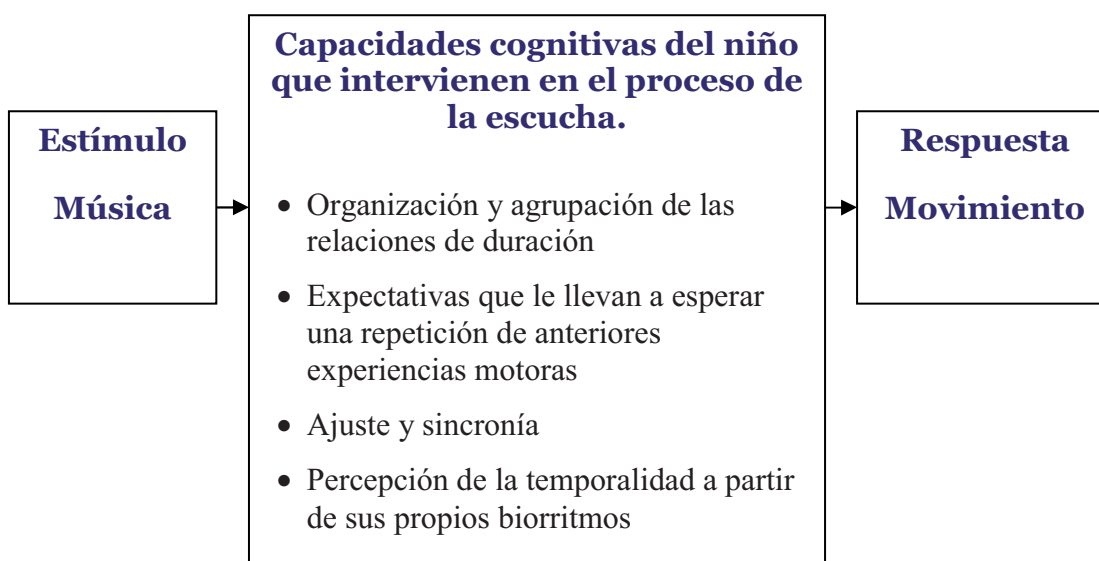
Pero la métrica (Jaques-Dalcroze, 1919), nos sugiere también idear estructuras, sistematizar ritmos, alternar secuencias,... en definitiva nos empuja a *entrenar* la capacidad de ordenar los movimientos. Ya sea por un estado

¹³ Aplica los conceptos y métodos de la mecánica cuántica al estudio de un fenómeno físico.

emocional o por un razonamiento mental la música nos invita a ir más allá de los propios *movimientos instintivos*, entrando en el terreno de lo que el pedagogo denomina *movimientos voluntarios*, movimientos creados por la sensibilidad o por la voluntad: oponemos, compensamos, detenemos, repetimos,... movimientos que obtenemos ejerciendo un control sobre la acción. ¿Dónde está el límite de las propuestas? *“Hay que saber instaurar el orden en la fantasía y la fantasía en el orden, haciendo de la métrica y de la rítmica dos íntimos colaboradores, incluso cómplices”* (Jaques-Dalcroze, 1942, p. 108).

En la práctica rítmica esta distinción de conceptos nos permite presentar los ejercicios de una manera progresiva, partiendo de nuestras posibilidades más inmediatas y reales hasta llegar a una complejidad organizativa y estructural.

Pero al mismo tiempo nos sumerge totalmente en el mundo del arte ya que establece numerosos vínculos entre la imaginación más espontánea y la imaginación razonada, facultades necesarias para interpretar o crear. Desde el punto de vista educativo y de correlación entre música y movimiento existirá una influencia biyectiva, determinados tipos de acción espontánea serán musicados, del mismo modo que la búsqueda musical de determinadas combinaciones de duración y estructuras provocarán experiencias motoras nuevas y enriquecedoras.



3.2.2. Capacidades cognitivas que intervienen en la escucha rítmica

3.2.3. Sonido y espacio físico

Nada de lo comentado hasta ahora tiene sentido si musicalmente el ritmo no presupone unos sonidos. ¿Qué papel juegan los sonidos en la interpretación corporal, la rítmica o en definitiva el movimiento expresivo? Jaques-Dalcroze no tuvo excesiva preocupación en argumentar sus vínculos de unión y eso le valió críticas, sin embargo su compromiso con la sensibilidad y la musicalidad quedó siempre implícita, incluso presupuesta bajo la definición de *ritmo musical*:

“El mecanismo corporal no es nada si no se pone al servicio de la sensibilidad ejercitada; el estudio de la traducción de los ritmos musicales a movimientos corporales conduce forzosamente al desarrollo de la sensibilidad” (Jaques-Dalcroze, 1916b, p.128).

Wagner, compositor que conocía las artes escénicas, escribió en su tratado (1869) *El arte de dirigir la orquesta* que *“únicamente la comprensión del melos nos da el verdadero movimiento”* (cit. en Barenboim, 2007, p.25) y es que, ciertamente, la melodía o el canto dan el tempo correcto a una pieza, o, al menos, así lo cree el intérprete que lo lleva a cabo con convicción.

Es interesante destacar que Wagner no habla de melodía sino de *melos*, la primera vez que se utiliza esta palabra, en el siglo VII a. C., hace referencia a una canción coral. Más tarde Platón la definió como la síntesis entre palabra, tonalidad y ritmo, uniendo sonido y movimiento. Wagner y Jaques-Dalcroze coinciden en que la elección del tempo no es algo externo que pueda establecer un metrónomo sino que son los propios contenidos musicales - tonalidad, melodía, y encadenamiento armónico- los que lo determinan. Recordamos que la rítmica pretende, mediante el movimiento, hacer sentir esta esencia de la música, por tanto la melodía jugará un papel importantísimo en la predisposición a moverse, en la conducción y resolución de los movimientos. Cada movimiento (Schinca, 1989) vive en el espacio y el tiempo, no es un mismo movimiento mecánicamente repetido, sino que cada vez nace una

nueva energía, esta energía nos la proporciona principalmente la melodía en forma de sonidos que impactan en nuestros oídos y provocan en nosotros recuerdos y expectativas:

“Los complejos mecanismos de adelantos y retrocesos con el pensamiento se basan en el grado de estabilidad-inestabilidad de las relaciones de alturas en las expectativas del auditor” (Malbrán, 2007, p.81).

El oído detecta vibraciones físicas y las convierte en señales que devienen sensaciones sonoras en el cerebro. Damasio (2007) destaca la cercanía física entre el sistema auditivo y las partes del cerebro que regulan la vida, es decir los impulsos y otras emociones básicas. La melodía mantiene pues una estrecha relación con nuestro estado emocional y este estado es el que nos incita a movernos, adaptando calidades de movimiento. Entendemos por calidad de movimiento (Laban, 1984) el dominio del tiempo, el espacio y la energía al organizar, dar continuidad e interpretar un movimiento, en definitiva a la forma de expresarse.

La equivalencia entre sonido y espacio, la encontramos en la necesidad que tiene el ser humano de dibujar la música a partir de una idea o estado emocional; al fin y al cabo tanto el sonido como el movimiento necesitan del espacio o del aire para constituirse como tal. Parviainen nos aclara el concepto de espacio, siempre desde el punto de vista subjetivo del cuerpo: *“a través de la capacidad del cuerpo en movimiento entendemos la cercanía, separación, distancia y dirección”* (1998, p.43) Todas estas palabras podrían referirse así mismo a los sonidos que forman la melodía gracias a las diversas relaciones que mantienen entre ellos y que el cuerpo percibe.

Las vibraciones de un cuerpo sonoro se propagan por el aire hasta impactar en nuestro oído, y el aire nos ofrece una resistencia tal que nos permite conducir la acción con una determinada calidad de movimiento. Nunca sería lo mismo movernos en el agua o en gravedad cero, el movimiento toma forma gracias al cuerpo y al espacio que recorre u ocupa.

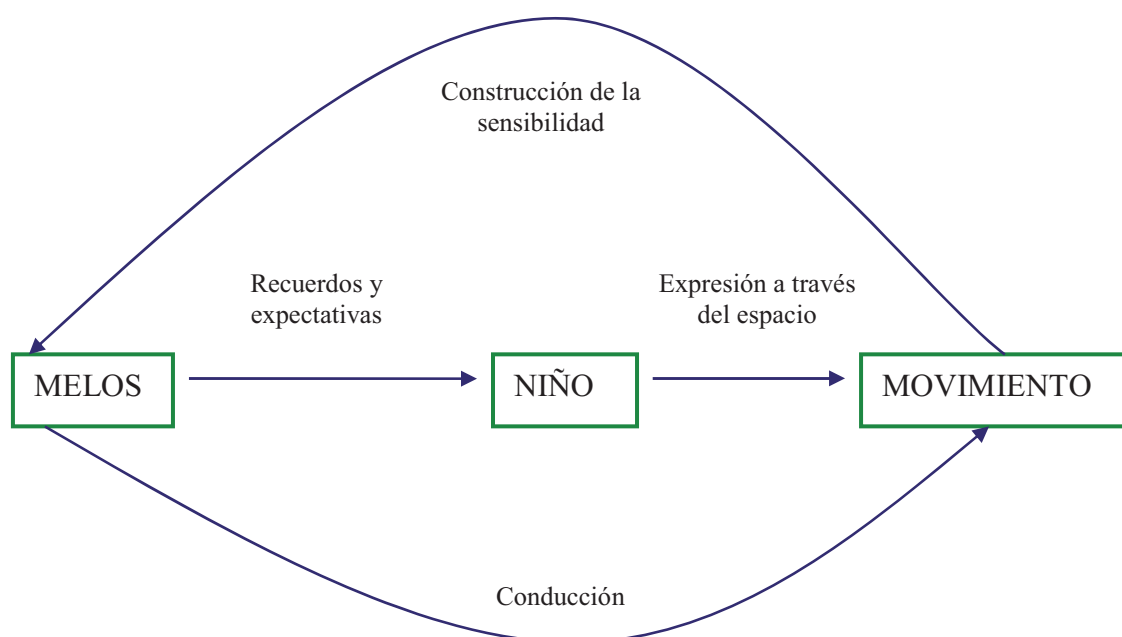
3.2.3.1. La construcción melódica y la construcción espacial.

La construcción melódica (Malbrán, 2007) puede ser entendida como una forma de discurso formado por la sucesión de sonidos en el tiempo. Hablamos de buenas y malas melodías pero como afirma Copland: “*ni siquiera podemos decir con alguna certeza qué es lo que constituye una buena melodía*” (1988, p.60). Lo que sí sabemos es que el auditor es capaz de seguirla y entenderla gracias a un mecanismo de articulación y agrupación de las ideas. Al igual que cuando divisamos un paisaje y agrupamos los elementos con la finalidad de ver una forma global de lo observado -es decir no vemos muchas hojas de un árbol sino que vemos el árbol en sí junto a casas o montañas- musicalmente seleccionamos y agrupamos de igual manera con el fin de dar un significado a lo que oímos en un juego de *adelantos y retrocesos*, es la llamada *teoría de la Gestalt*. Podríamos oír detalles de una melodía que nos gusta -su instrumentación, su armonía implícita, aquel intervalo que nos emociona- pero si asistiéramos a un concierto donde varias formaciones actuasen y sonasen a la vez la reconoceríamos de forma muy global, sin más detalles. Atender a ciertos componentes de la trama musical exige dejar fuera del campo a otros, es decir, una forma de filtro de la información. La mente (Lerdahl y Jackendoff, 1983/2003) segmenta y agrupa de acuerdo con principios internos e inconscientes fundados en experiencias previas.

El movimiento conlleva una expresión cuando su trayectoria espacial tiene puntos de partida y llegada que otorgan un significado al gesto, significado dado por unas convenciones culturales. El llamado flujo del movimiento se desarrolla en forma de movimientos articulados y agrupados que se enlazan al igual que una melodía, adquiriendo formas espaciales cambiantes. Los impulsos y respiraciones nos permiten conducir el movimiento. Si observáramos a un director de orquesta veríamos que aparentemente lleva el compás de la música pero cuando ciertas líneas melódicas sobresalen, o entran nuevos dinámicos expresivos o pasajes cantábiles, sus gestos se transforman en gestos más libres muy bien conducidos espacialmente y

definidos en la expresión, gestos que siguen los músicos y producen resultados interpretativos de la orquesta.

Por tanto, y concretando en el terreno de la educación infantil, la melodía es tratada teniendo en cuenta los recuerdos y expectativas de los niños, sus repercusiones emocionales, en una palabra, sus gustos, que irán cambiando gracias a la exposición cautelosa a otros entornos sonoros. Espontáneamente la melodía incita al movimiento, sobre todo a la expresión, movimiento que estará condicionado por el grado de significación otorgado por el niño, pensemos, a modo de ejemplo, en las canciones mimadas. La música le ayudará a extender partes de su cuerpo y a aproximarse a su centro, a tomar conciencia del espacio total que lo envuelve mediante recorridos y trayectorias, en definitiva le será útil para el desarrollo del sentido del espacio y sus direcciones más fundamentales. Visto de otro modo el espacio será un medio para entrar en contacto con sus emociones, para comunicarse. En la forma de cantar y moverse del niño 3-6 se observan similitudes con pequeñas conducciones que buscan el reposo inmediato, esta aparente torpeza expresiva irá modificándose con la edad y gracias a la exposición del niño a nuevas experiencias auditivas y comunicativas.



3.2.3. Capacidades cognitivas que intervienen en la escucha melódica

3.2.3.2. Tonalidad y armonía, un contexto y perspectiva para la melodía

Siempre intentando entender la percepción del niño presentamos dos factores relevantes que inciden en la escucha melódica: la tonalidad y la armonía.

“La tonalidad es el orden de importancia entre tonos en una pieza musical; esta jerarquía no existe en el mundo, existe sólo en nuestra mente, como consecuencia de nuestras expectativas con un estilo musical y con idiomas musicales y con los esquemas mentales que todos desarrollamos para entender la música” (Levitin, 2008, p.26).

Una vez más entramos en un juego de agrupaciones jerarquizadas, una manera de procesar en relación a algo. Por tanto una nota no siempre nos suena igual cuando la oímos, la oímos dentro de un contexto, que remite a un centro tonal o grupo básico de tonos. El significado fundamental de la tonalidad (Temperley, 2001) es que provee el marco en el que se entienden las alturas y acordes. ¿Y la interpretación corporal?

La tonalidad, ya sólo por el grupo básico de tonos que la forman, tiene un color que puede provocar que una melodía destaque o no. En las primeras edades la tonalidad puede cambiar el contexto al que se adapta la escucha del niño renovando su atención al moverse. Los compositores de otras épocas conocían muy bien el valor de la tonalidad, manejándola hábilmente y otorgándole un significado. Los primeros compases de la sonata para piano en Sol M de Schubert nos presentan el tema en Sol M e inmediatamente a distancia de cuarta en Do M como muestra de gratitud y alabanza a Dios. Así encontramos fragmentos luminosos, alegres, íntimos, que se traducen en expresiones de personalidad o carácter y con las que cada niño se siente identificado en mayor o menor medida.

Silvia Malbrán (2007) nos presenta la armonía como un elemento que da profundidad y perspectiva a la melodía. Hemos recogido su idea porque la encontramos idónea para entender la percepción de un niño que aún codifica

los salientes de la música más resaltantes y afectivos. Si tomamos como ejemplo la “*Samba de uma nota so*” de A.C. Jobim oímos como el sonido varía de perspectiva con una profundidad cambiante y sutil, un sonido que repite obstinadamente la misma nota.

La armonía puede provocar que el intérprete amplíe o reduzca su recorrido espacial. Tomemos como ejemplo la música popular catalana, la armonía suele estar formada por acordes básicos preferentemente de dominante subdominante y tónica. El “*dansaire*” o bailarín suele saltar enérgicamente, sin embargo, suele moverse poco espacialmente, su recorrido no suele ser muy amplio.

Por tanto, y centrándonos en la educación infantil, la *música–movimiento* como *estímulo-respuesta* difícilmente separará estos conceptos: **melodía, tonalidad, y armonía**. Por separado dotan a la expresión corporal de matices sutiles pero contundentes, globalmente conducen el movimiento.

3.2.4. Intensidad y dinamismo muscular

Entendemos por dinamismo muscular (Dalcroze, 1919a) todos los grados de esfuerzo que empleamos al realizar una acción, la tonicidad, tensión o relajación necesarias para una interpretación concreta. El estudio de las acciones humanas y de los esfuerzos al realizarlas (Laban, 1984) proviene del estudio de la relación entre el esfuerzo y la relajación, y del rol que estos dos importantes aspectos de la actividad desempeñan en la eficiencia, en la economía de energía y en el flujo del movimiento. Para García (1997) es de máxima importancia la regulación tónica en la eficacia del movimiento fijando la actitud, proyectando el gesto, manteniendo la postura y el equilibrio. Por tanto el dominio de la energía utilizada está íntimamente relacionado con el concepto de economía del movimiento o eficacia en el momento de realizar una expresión. O sea, suprimimos el concepto de técnica como elemento tedioso de repetición y virtuosidad, sin reflexión, por un nuevo concepto de eficacia “*consciente*” ¿Y la música? ¿Qué aporta la intensidad sonora al movernos?

Una escucha atenta de la música nos transmite un grado de energía determinado que ponemos en movimiento. Pero la intensidad, como cualidad y en un contexto musical, no se reduce al volumen con el que interpretamos u oímos un pasaje, otros aspectos cualitativos entran en juego y el intérprete no busca tan solo un determinado **volumen** sino también una **sonoridad** concreta. La velocidad con que atacamos la nota nos da una característica sonora, la colocación del dedo o el control del aire y/o la presión ejercida sobre un mecanismo proporciona una amplia gama de matices. Hablamos de sonidos *redondos, perlés, con ataque.... pianísimos, fortes, mezzfortes* Estos sonidos son fruto del dominio de la energía utilizada para realizar la acción que el intérprete busca:

“Podríamos sostener que no hay arte que presuponga en mayor medida que el de la interpretación, el manejo delicado, la comprensión refinada de todas las formas de emociones o de sensaciones que se trasladan al espíritu del oyente mediante la magia misteriosa de las sonoridades” (Cortot, 1934, p.13).

¿Buscamos un “*espíritu*” en los matices? Los matices o cambios de intensidad (Deschausees, 1991) tienen una razón de ser y no permanecen aislados, su continua relación crea una arquitectura sonora. Esta arquitectura está íntimamente relacionada con la búsqueda de una idea o estado emocional. Cuando utilizamos el movimiento para expresarnos nos servimos, entre otros medios, del dinamismo muscular: abrazamos con dulzura, damos un apretón de manos enérgico, estos matices mudos, pero visibles, dejan entrever (Davis, 1976) rasgos de carácter o determinados estados emocionales. Laban, pionero en el análisis de los grados de esfuerzo, y excluyendo cualquier connotación psicológica, ahonda en este punto presentando ocho acciones básicas: “*presionar, golpear, deslizar, dar toques ligeros, flotar, dar latigazos ligeros, arremeter y retorcer*” (Laban, 1984, p.61). ¿Son comunes estas acciones en la etapa infantil? ¿Qué tipo de arquitectura sonora es asimilable o comprensible para un niño de 3 a 6 años?

En la primera infancia (Wolf, 1997) los niños construyen un repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas. A partir de su experiencia confieren un sentido práctico a sus mundos físico y social, adquiriendo las convenciones de la música que escuchan. ¿Cómo traducir un dinamismo muscular en intensidad sonora? Nuestro planteamiento partirá de la adaptación, a la etapa infantil, de estos dos conceptos -arquitectura sonora y acción- con la intención de comprobar la relación que guardan intensidad y dinamismo muscular.

3.2.5. Dar forma a las primeras tentativas creativas mediante el juego tímbrico

Proponemos al lector un pequeño experimento: manipulamos un muñeco con la intención de hacerlo bailar y nos acompañamos vocalmente. ¿Cómo articulamos los sonidos? Una especie de ternura infantil se apodera de nosotros y balbuceamos una serie de sílabas rítmicas que se adaptan al carácter del movimiento y al aspecto del muñeco. Es decir, el color de los sonidos es el primer instrumento para acompañar estas formas móviles que nuestros sentidos captan. El timbre es el color o la textura que tiene el sonido. Es, para entendernos, (Pliego, 2000) la cualidad que permite la identificación de su fuente sonora y, del mismo modo en que distinguimos con facilidad los colores (Copland, 1988), cuesta trabajo imaginar *“una persona tan ciega para el sonido”* que no llegue a distinguir tímbricamente. Es una cualidad innata.

El siglo XX revolucionó la utilización del timbre en los juegos orquestales de las composiciones musicales para el ballet, agudizando el sentido del color instrumental. Jaques-Dalcroze (1919), sensible a esta tendencia, asocia la forma corporal (posiciones corporales) al timbre. ¿Cómo trasladamos esta idea artística a la didáctica de la música y el movimiento? Para que nuestros alumnos desarrollen su creatividad y la capacidad de escoger o decidir, en algún momento u otro de una sesión, planteamos preguntas musicales o verbales con la intención de que ellos desarrollen sus propias ideas y sepan comunicarlas. Cuando eso ocurre, en caso de formular una pregunta verbalmente, el niño nos propone ritmos que se traducen en acciones

corporales que realiza en silencio gracias a su percepción interior. ¿Cómo acompañaremos dichas acciones? Toda nuestra experiencia técnica se pone en marcha y buscamos rápidamente: los puntos de partida del movimiento: como se desarrolla el impulso, a que velocidad podemos regular la acción... Pero esta tarea se convierte en algo estéril, ya que, su edad no le permite mantener por mucho tiempo una acción de forma regular o reproducirla por segunda vez. Por tanto, más que traducir musicalmente su idea, lo que hacemos es ayudarle a que adquiera una forma más definida, es por eso que la utilización tímbrica nos ayuda con rapidez a resaltar la personalidad de la acción que ayuda al niño/a a implicarse con fuerza. Buscando un paralelismo artístico adjuntamos las palabras de Fokin opinando y rememorando sus experiencias con Stravinsky y el montaje coreográfico de Petrushka:

“Los sonidos que descubre Stravinsky no son agradables al oído. A nadie se le ha ocurrido nunca tararear para sí la parte del Sarraceno. En su mayor parte está compuesta por ladridos gruñidos y graves pizzicatos ¡Pero qué soberbia imagen se crea en la imaginación! ¡Qué experiencia tan conmovedora es observar la exactitud en la interpretación del personaje! (Fokin, 1981, p.239).

Así mismo resaltamos la importancia del efecto tímbrico de la música que predispone a la mente del niño a un estado de atención relajada y receptiva a la imagen interior: *“Este estado receptivo es la llave de la fantasía, el lienzo donde el niño puede dejar fluir su imaginación a todo color y expresar de forma libre y personal sus ideas y sentimientos”* (Oriol de Alarcón, 2001, p.59). Estamos de acuerdo con Greenhead (2005) cuando afirma que el piano ofrece una paleta de posibilidades extensa, pero, la utilización de otros instrumentos ofrece también ventajas. Si somos pianistas podemos ayudarnos de instrumentos de percusión, percusión corporal, algún instrumento melódico o de nuestra voz, pero ¿podemos aprovecharnos de esta extensa paleta de posibilidades que nos ofrece el piano? Naturalmente que sí. Manipularemos todos aquellos elementos musicales que nos proporcionarán un carácter o color muy definido: tesitura, matiz sonoro, disonancia o consonancia, articulaciones melódicas bien conducidas y un ritmo exageradamente confortable que dé una regularidad en

la acción del niño/a. Insistimos en las palabras de Mijaíl Fokin llenas de sensibilidad gracias a su escucha musical atenta e imaginativa para la danza:

“Stravinsky era un pianista excelente, pero esto no era tan importante porque, como compositor, podía transmitirme lo que sólo podía encontrarse en la orquestación y era absolutamente imposible escribir para el piano” (Fokin, 1981, p. 238).

¿Qué es lo que nos decide como compositores instantáneos la elección de uno u otro instrumento al observar un movimiento? Una cosa solamente (Copland, 1988) *“que aquel instrumento tiene el timbre con que mejor se expresa el significado de una idea”* (p.86). Y qué es una idea sino una forma, una imagen o una representación en la mente.