

(pensamiento), (palabra)... Y obra

(Pensamiento), (Palabra) y Obra

ISSN: 2011-804X

phacostas@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Valencia Mendoza, Gloria; Gómez Remolina, Luz Ángela; Martínez, Pitty; Castañeda, Lila; Ramón, Héctor W.; Bibliowch, Lucy; Vanegas, Angélica; Jiménez, Olga Lucía; Londoño La Rotta, Esperanza
Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX
(Pensamiento), (Palabra) y Obra, núm. 12, julio-diciembre, 2014, pp. 91-104
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165078010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MÚSICA, CUERPO Y LENGUAJE.

Aproximaciones desde la
vivencia, la experiencia y las
teorías pedagógico-musicales
del siglo XX





Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX¹

Grupo de estudio y trabajo: “Construyendo nuestro corpus teórico”

Resumen

Este escrito es la primera parte del estudio sobre los pedagogos musicales del siglo XX que está realizando el grupo. Se va a centrar exclusivamente en: Carl Orff y Émile Jacques Dalcroze, quienes se fundamentan en los principios de la Escuela Activa y se anticipan a las corrientes constructivistas que se originan en las primeras décadas del siglo XX. La escuela activa avanza sobre los enfoques tradicionales del siglo XIX, dado que, al involucrar la emoción, sus presupuestos no solo se basan en la razón, sino además, en la creatividad y la experiencia, esto es, entienden al individuo de manera integral, como ser fisiológico, sensible, intelectual y social; que en lo musical se va a expresar en la importancia que le dan al cuerpo, en relación con el ritmo y la voz, y cómo a partir de vivencias integrales se llega a la interiorización y adquisición del conocimiento musical.

Palabras clave: Carl Orff, Émile Jacques Dalcroze, escuela activa, constructivismo, educación musical, cuerpo.

Music, Body and Language, An approach from the experience and theories on music pedagogy of the 20th century

Work & Study group: “Building our Theoretical Corpus”

Abstract: This paper presents the first part of a study on the main exponents of music pedagogy of the 20th century undertaken by the group. It is widely axed around the chief figures of Carl Orff and Émile Dalcroze, who based their work on the principles of the *Active School*, anticipating thus the constructivist trends originated in the first decades of the century. Taking *emotion* into account, the Active School has overtaken traditional approaches of 19th century, with proposals built not only on the basis of reason, but also on creativity and experiential processes, in an effort to understand the human being in a more integral way, as someone provided of physiological, sensitive, intellectual and social dimensions. In the realm of music, their views show up in the importance given to the body and its relationship with rhythm and voice, therefore proposing a process that goes from the starting point of integral experiences to the interiorization and acquisition of musical knowledge.

Key words: Carl Orff, Émile Dalcroze, Active School, Constructivism, Music Education, Body.

¹ Documento realizado por el grupo de estudio y trabajo “Construyendo nuestro corpus teórico”, dirigido por la maestra Gloria Valencia Mendoza. Los miembros del grupo son: Gloria Valencia Mendoza, Luz Ángela Gómez Remolina, Pitty Martínez, Lila Castañeda, Héctor W. Ramón, Lucy Bibliowch, Angélica Vanegas, Olga Lucía Jiménez y Esperanza Londoño La Rotta. El estudio que emprendió el grupo pretende profundizar sobre las propuestas constructivistas de los cinco pedagogos musicales del siglo XX, quienes dejaron un legado a la pedagogía musical de hoy: Émile Jacques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Maurice Martenot y Zoltan Kodaly. En esta primera etapa se han tomado los dos primeros (Dalcroze y Orff); mientras que el estudio y análisis de los otros se presentará en el próximo número de esta misma revista.

Música, corpo e linguagem.

Aproximações desde a vivência, a experiência e as teorias pedagógicas e musicais do século XX.

Grupo de estudo e trabalho: “Construindo nosso corpus teórico”

Resumo: Este escrito é a primeira parte do estudo sobre os pedagogos musicais do século XX que esta realizando o grupo. Vai-se centrar exclusivamente em: Carl Orff e Émile Jacques Dalcroze, fundamentando-se eles nos princípios da Escola Ativa e se antecipam as correntes construtivistas que se originam nas primeiras décadas do século XX. A Escola Ativa avança sobre os enfoques tradicionais do século XIX, dado que, ao abranger a emoção, seus pressupostos no somente se baseiam na razão, mas também, na criatividade e na experiência, isto é, compreendem o indivíduo de um jeito integral, como ser fisiológico, sensível, intelectual e social; que no musical vai se expressar na importância que dão ao corpo, em relação com o ritmo e a voz, e como, partindo de vivências integrais chega-se a interiorização e aquisição do conhecimento musical.

Palavras chave: Carl Orff, Émile Jacques Dalcroze, Escola Ativa, Construtivismo, Educação Musical, Corpo.

Música y dimensión humana

Hablar de Dimensión Humana, como un fenómeno, una potencialidad del ser humano, un conjunto de capacidades que permiten que el hombre sea y se desarrolle como un ser integral, pretende establecer una conexión entre la música y la dimensión humana en los procesos que fundamentan la educación musical desde la mirada entonces, del desarrollo integral.

En concordancia con ello, se considera al siglo XX como el “siglo de oro” de la educación y, por ende, de la educación musical, por cuanto, en ese paso del siglo XIX al XX se dieron una serie de transformaciones educativas, cuyos planteamientos se fundamentaron en el reconocimiento del ser humano como un ser que piensa, siente, reflexiona, crea y posee un potencial a desarrollar, el cual demandó procesos que le permitieran abrir los espacios del pensamiento, de la emoción, de la intuición y de la cognición, dentro de sólidos fundamentos de lo que se puede precisar como un desarrollo integral.

Ese siglo XX permitió transitar por las teorías de la escuela activa, que rompieron con el proceso de enseñanza/aprendizaje tradicional, de tomar al individuo como un ser pasivo, inerte, que tan solo recibe y no se le permite innovar, crear o proponer. Esa escuela activa determinó un camino de acción importante para darle el valor que le corresponde a la vivencia como punto de partida para llegar a la teoría. En el caso del conocimiento musical ese planteamiento se podría resumir en: “Vivir inconscientemente los fenómenos musicales, para tomar conciencia de ellos y llegar al conocimiento consciente de las teorías de la música” (Valencia, 2011)

Al plantearse importantes cambios en la filosofía educativa y sus lineamientos, colocaron dicho siglo como el “siglo de oro” de la educación y, en consecuencia, de la educación musical, debido a la gran transformación que dio origen a la búsqueda y renovación de estrategias en los procesos y en las formas de adquisición y producción del conocimiento, igualmente, el estudio y análisis de los modelos pedagógicos propuestos, condujo al replanteamiento y definición de nuevas alternativas en el camino de la expresión musical del ser humano. Se rompieron los esquemas selectivos y excluyentes del acercamiento del hombre a la música, para convertirla en eje y fundamento de la formación integral del ser humano, tomando la música como una dimensión eminentemente humana, que permitiera la producción, la creación y la expresión a través de diferentes géneros, estilos y formas de socializar la misma.

Llegar de esta manera al conocimiento musical, demanda que se transite el camino mediante procesos que toman en cuenta al ser humano en toda su dimensión, en primer lugar, como ser fisiológico –dándole la prioridad–, pues son las primeras manifestaciones en cualquier proceso de conocimiento y se desarrolla a través de su potencial sensorial (procesos auditivos y vocales), su corporeidad y su psicomotricidad (trabajos rítmicos, movimiento expresivo, movimiento rítmico). Como ser sensible, donde cuenta su afectividad, sus emociones, sus sentimientos, su imaginación, sus sueños que generan los trabajos melódicos (la canción, el intervalo, la melodía, los modos). Como ser intelectual con la solidez que le da el trabajo musical a la memoria, el juicio, la imaginación y el raciocinio a través del conocimiento de las escalas, los arpeggios, la armonía, el nombre de las notas y la métrica; además de los trabajos creativos individuales y grupales. Y como ser social, en sus canales de relación y comunicación con el mundo que le rodea, se favorecen a través de la interpretación y la expresión musical, el trabajo en grupo y la construcción colectiva. Este es el panorama que completa el concepto de *desarrollo integral*.

De esta manera, la escuela activa, al tomar al ser humano en su dimensión holística, se conecta con las teorías del constructivismo, que permiten el desarrollo de la capacidad creativa del hombre, de su intuición, para aprender a partir de la interiorización del conocimiento, para desarrollar procesos que le permitan construir, relacionarse con los otros y con el entorno, y fundamentar su pensamiento musical, mediante procesos cognitivos activos, auténticos y proyectivos. Este estudio pretende profundizar sobre propuestas constructivistas (Zapata, G., 2004), cuyos autores han dejado un legado a la pedagogía musical de hoy: Émile Jacques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Maurice Martenot y Zoltan Kodaly. En esta primera etapa se han tomado los dos primeros (Dalcroze y Orff), cuyos planteamientos tienen algunas conexiones que se precisan en la importancia del manejo corporal, en relación con el ritmo y la voz, y cómo a partir de vivencias integrales se llega a la interiorización y adquisición del conocimiento musical.

Desde finales del siglo pasado se abre una gran pregunta o interrogante permanente: ¿...Y los retos hacia el siglo XXI? Estamos avanzando en dicho siglo, buscando cómo lograr la práctica musical que deseamos, apoyados en la mirada reflexiva sobre la acción pedagógica que se establece en la relación maestro/estudiante; la fundamentación analítica resultado del valor que se le atribuye a la relación práctica/

teoría; el rol del educando –como individuo y como colectividad– cuando realiza análisis sociohistóricos, y muy especialmente, el valor de la creatividad en la pedagogía musical, que se manifiesta en esa relación que se establece entre tradición e innovación. Problemática que plantea importantes interrogantes a las tendencias pedagógicas contemporáneas, abriéndoles entonces, cuestionamientos desde lo epistemológico, lo pedagógico/psicológico, lo sociocultural, tendientes a dar al pedagogo musical una impronta particular y un quehacer diferente al del músico, el teórico, el intérprete o el compositor.

El campo de la investigación musical se ha nutrido de teorías como el constructivismo, inteligencias múltiples, teorías del aprendizaje social, la inteligencia emocional y el aprendizaje para la comprensión, entre otras, todas ellas en conexión con el hacer musical, con la práctica y la vivencia integral musical. Precisamente, por ser propuestas que se construyen sobre fundamentos epistemológicos y planteamientos pedagógicos y didácticos, que rompen con el peso de la enseñanza musical tradicional, abren la posibilidad de la reflexión y la innovación, para establecer esa importante relación de la música y la dimensión humana; este es uno de los grandes retos que nos impone el adentrarnos en la segunda década del siglo XXI. Pero, ¿cuáles fueron esos presupuestos epistemológicos de la escuela activa y del constructivismo que propiciaron los mencionados cambios?

Modernidad vs. posmodernidad y las nuevas pedagogías

Los pedagogos musicales objeto de este escrito, Carl Orff y Émile Jacques Dalcroze, se fundamentan en los principios de la escuela activa y se anticipan a las corrientes constructivistas que se originan en las primeras décadas del siglo XX. Los principios de la escuela activa determinan, como ya se mencionó, una transformación educativa con respecto a los enfoques tradicionales del siglo XIX, por cuanto, si bien, las dos propuestas pedagógicas reciben el influjo histórico del movimiento de la Ilustración y sus consecuentes desarrollos en lo que se ha dado en llamar la *modernidad*, la escuela activa avanza sobre los enfoques tradicionales, dado que, en sus presupuestos no solo está la razón, sino además, la creatividad y la experiencia, no proponen un trabajo basado en conocimientos únicamente, sino que permanentemente involucran la emoción.

Mientras que los enfoques tradicionales del siglo XIX tienden a estructurarse acriticamente sobre los pilares centrales de la modernidad que son la razón y el progreso, al punto que sus propuestas se vuelven pensamientos lineales, polarizantes en términos de atrasado y avanzado, y por supuesto, pensamientos homogeneizadores, donde todo estudiante debe pasar por las mismas etapas y procesos. Igualmente, el estudiante –*alumno*– es considerado un recipiente vacío que recibe el conocimiento del maestro quien es el único que lo posee y además constituye el fundamento de su autoridad.

En la escuela activa se da un lugar de importancia a la autonomía, la creatividad y la emocionalidad; está presente en todo, por tanto, no se queda exclusivamente en la razón; avanza en las ideas del progreso de individuos libres capaces de construir su propia historia. En esta noción de progreso existe la ilusión de habitar un mundo que permita alcanzar el bienestar y que utilice la razón para lograrlo. Son esos supuestos de la modernidad los que están en la base de todos los pedagogos de esta escuela. Por esto es fácil la transición de la escuela activa al constructivismo, Vigotsky da, con mayor celeridad, el paso hacia el constructivismo que los otros, por su componente social y su concepto: *zona de desarrollo próximo*, que permite concebir al estudiante como un ser social, libre, creativo y cuyo desarrollo cognitivo es autónomo.

Esta transición se corresponde además con el debate entre modernidad y posmodernidad, en donde esta última se declara en contra de las ideas de razón y progreso de la modernidad, por eso no tiene un estatuto teórico propio y su discurso es tan nuevo que aún está en construcción. Hay versiones de la posmodernidad que crearon una especie de contracultura en todos los órdenes y que en lo pedagógico se expresan en el constructivismo, en las teorías del aprendizaje social, la inteligencia emocional y el aprendizaje para la comprensión, entre otros.

Estas nuevas propuestas se centran en los procesos de aprendizaje, parten de la experiencia, de lo que es significativo para el estudiante, esto es, lo que él necesita para explicarse algo. Se establece entonces, una relación afectiva con el conocimiento y con los otros, bajo el supuesto que considera que los conocimientos que no son pertinentes para cada uno, no se arraigan, no se quedan (son unidireccionales), pues transmitir pasión hace que la gente quiera conocer, por tanto, el componente afectivo es fundamental. La palabra pasión no siempre tiene esta implicación, de la pasión del maestro depende que el otro aprenda. En suma, la forma de impartir el conocimiento sería desde la pasión, la emoción y la razón. Además, por ser propuestas que están en relación con el medio, tienen en cuenta la observación, experimentación y la interacción con el otro. En esa relación: música, cuerpo/mente y sociedad, se construye el saber, se busca la interdisciplinariedad y la transversalidad, para así romper las estructuras rígidas de la modernidad, entre otras, e integrar aquellas cosas que esta disciplinó.

Para la modernidad, tanto la creatividad como la imaginación no son rigurosas, de allí se desprende la crítica que le hacen a la posmodernidad (constructivismo, inteligencia emocional y otras pedagogías ya mencionadas aquí), pues consideran que estas propuestas no tienen rigor al no responder al método científico, a la receta. Se cree que basarse en la sensibilidad y los sentimientos



no es riguroso. El rigor está en la relación entre teoría y práctica. Así, constructivismo e inteligencias múltiples son propuestas que se pueden centrar en la experiencia y eso no les quita rigor, porque esa experiencia no las aleja de la teoría, por cuanto hay reflexión sobre la misma. La experiencia lleva en sí misma teoría y práctica, en pedagogía, es un falso dilema decir que la experiencia es solo práctica.

El constructivismo requiere de maestros nuevos, pues es un discurso que prioriza los conocimientos previos y considera que todo saber debe partir de ellos, y es una construcción constante con los docentes, pero desafortunadamente los profesores no tenemos la habilidad de construir con el estudiante, trabajar retomando lo que ellos traen, su saber previo. Tendríamos que aprender a establecer conexiones y a dialogar, seguimos siendo profesores magistrales, no relacionamos los conocimientos previos que traen los estudiantes con los nuevos saberes, y debido al juego de poder en el aula ellos se acallan y esconden sus saberes previos.

Hay que abrirle el espacio a procesos de construcción colectiva del saber, a la sensibilidad y a los procesos de reflexión sobre la experiencia. Imaginar y crear son actos en potencia, acciones, constituyen acercar la realidad. En la imaginación y la creatividad también puede haber rigor. Es el arte el llamado a ocupar ese campo, es el espacio subversivo de la posmodernidad. En la posmodernidad se privilegian otras inteligencias, y se considera que el sujeto es vital, pues su inteligencia intrapersonal e interpersonal, es clave en el proceso de conocimiento. Esto se evidencia en la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1979), (un conocimiento adquirido con los otros).

La interrelación con el otro cambió y, por consiguiente, las lógicas del saber y del conocimiento también lo hicieron. Hoy se construye de manera distinta, se piensa distinto, el simple hecho de que el maestro considere que el otro tiene un conocimiento y que se debe tener la habilidad de conectar esos conocimientos previos con los nuevos para que se vuelva significativo el aprendizaje, es suficiente para notar los cambios. Cuando se le resta importancia a la lógica racional, entran la emoción y la creatividad a actuar. La razón tiene su espacio y la emoción también y tenemos que movernos en esa dialéctica para lograr los cambios que el aprendizaje requiere. Es en este ambiente de tensiones educativas donde emergen las propuestas de Émile Jacques Dalcroze y Carl Orff.

El inicio del “siglo de oro” de la educación musical

El inicio del siglo XX está marcado por la Primera Guerra Mundial, acontecimiento que reconfiguró el mapa político de Europa y puso fin a cuatro grandes imperios: el alemán, el ruso, el austro-húngaro y el otomano; reconfiguró antiguas clases sociales de nobles para dar paso a una naciente burguesía y dejó a todos los países del continente, particularmente a Alemania, en una situación de debilidad económica y democrática que facilitó que apenas dos décadas después estallara la Segunda Guerra.

Ambos conflictos estuvieron motivados, en parte, por presiones económicas y políticas, además de sentimientos de tipo nacionalista en los diferentes países europeos, estos manifestaron su identidad

alrededor de expresiones artísticas de todo tipo, entre ellas y en primer lugar, las creaciones musicales, las cuales se constituyeron en símbolos de identidad de sus respectivas patrias; por ejemplo, una de las características del romanticismo musical tardío fue precisamente la alusión que hace a temas y elementos relacionados con las tradiciones regionales, los paisajes o las músicas folclóricas de cada país.

Mientras que los compositores clásico románticos continuaban de manera exhaustiva con el desarrollo de la escuela armónica tonal, expandiéndola con el uso del cromatismo y la modulación, surgió otra corriente musical que algunos calificaron con el nombre de *impresionismo musical* al relacionarla directamente con el impresionismo pictórico. Se considera a Claude Debussy como el líder del *impresionismo musical*, quien desarrolló los fundamentos de un nuevo lenguaje en el que predomina la exploración del color de los acordes y del timbre de las combinaciones de las sonoridades (Grout, 1984).

Posteriores a Debussy, surgieron en la Unión Soviética compositores que también rompieron con la tradición clásico-romántica, proponiendo innovaciones estéticas muy fuertes que se manifestaron sobre todo, en el manejo que hacían de los planos armónicos y rítmicos: Serguéi Prokofiev e Igor Stravinsky. En el caso del primero, sus creaciones le ocasionaron una relación muy conflictiva con las autoridades del Estado, mientras que Stravinsky logró viajar a París y posteriormente emigrar a Nueva York para desarrollar su carrera artística sin mayores contratiempos.

Mientras tanto, en Alemania otro tipo de oposición al romanticismo musical se había desarrollado, como consecuencia de la expansión del lenguaje armónico cromático que había dejado la tradición, sobre todo de Wagner. Arnold Schonberg trabajó un lenguaje completamente nuevo que terminó por disolver la tonalidad clásica, que consecuentemente, se denominó *lenguaje atonal* y que dio paso a la creación del *serialismo musical*, sus seguidores fueron Anton von Webern y Alban Berg, y el movimiento musical que desencadenaron se relacionó, desde el punto de vista estético, con el movimiento del *expresionismo alemán* (Grout, 1984).

Émile Jaques-Dalcroze, educación por y para el movimiento

Émile Jaques-Dalcroze nació en Viena en 1865, cuando aún estaban vivos músicos tan importantes en la tradición musical clásico-romántica como Richard Wagner, Pyotr Ilyich Tchaikovsky y Johannes Brahms. Su madre era profesora de música, por lo que tuvo la oportunidad de estar en contacto con esta desde muy temprana edad. Inició sus estudios en el Conservatorio de Ginebra (Suiza), en 1877, en donde prontamente se destacó en las áreas de composición y recitado. Demostró durante esta época además de su interés por la música, una inclinación muy marcada por el arte dramático, llegando a realizar giras con grupos de teatro (Spector, 1990). Tuvo la oportunidad de estudiar composición con músicos muy importantes de la época como Léo Delibes, reconocido ante todo por su música para *ballet*; Gabriel Fauré y Anton Bruckner. También estudió con Mathis Lussy, teórico musical que proponía al ritmo como elemento base para el desarrollo de la interpretación expresiva musical.

En 1886 viajó a Argelia como director asistente y allí descubrió los ritmos de la música árabe; el conocimiento que obtuvo de ellos y la forma como este conocimiento transformó su conciencia rítmica fueron aspectos decisivos en las posteriores investigaciones que dieron origen al método Dalcroze. En 1892 se hizo profesor de solfeo y armonía en el Conservatorio de Ginebra y hacia 1901 comenzó a configurar una serie de investigaciones y hallazgos que le permitieron desarrollar los fundamentos de su método de rítmica. En 1903 realizó demostraciones públicas de su método y en 1905 elaboró una ponencia ante la Asociación de Músicos Suizos donde planteó una reforma a la enseñanza musical en las escuelas. Luego en 1910, abandonó por completo su cargo en el Conservatorio para dedicarse de lleno a su primera escuela en Hellerau, cerca de Dresden, inaugurada en 1911 y en donde confluyeron importantes figuras de la danza de la época al lado de actores, músicos y escritores que estaban deseosos de conocer el método (Spector, 1990).

De forma paralela a su propuesta pedagógica, Émile Jaques-Dalcroze se desempeñó también como compositor e improvisador, y si bien la música que creaba y proponía, tanto para sus obras de repertorio como para utilizar en el piano en apoyo a los ejercicios de la rítmica, está notablemente influenciada por la tradición clásico romántica —especialmente por la música de J. Brahms—, sus posturas pedagógicas se contraponen a las que la escuela musical tradicional imponía desde siglos anteriores. Es así como los textos que dejó Dalcroze, responden a una propuesta pedagógica claramente relacionada con la escuela activa, y evidencian, como ya se mencionó, un anticipo de la pedagogía constructivista.

Igualmente, Spector (1990) comenta cómo Dalcroze hacia 1914 había realizado giras a Inglaterra y Rusia haciendo demostraciones de su método de rítmica; así empezó a ser reconocido no solo por los músicos sino también entre bailarines, escritores e intelectuales; pero el advenimiento de la Primera Guerra Mundial ocasionó que los militares alemanes ordenaran el cierre de su escuela en Hellerau para utilizar las edificaciones con fines militares. En el mismo año, Dalcroze formó parte de un grupo de intelectuales que firmó una carta para protestar por el bombardeo a la Catedral de Reims, ocasionándole conflictos con la prensa y su posterior regreso a Ginebra, donde sus antiguos compañeros lo invitaron

a unirse nuevamente como profesor. A partir de allí, Émile Jacques-Dalcroze se dedicó a difundir su método a través de giras y publicaciones, hasta que, en 1926 se constituyó la primera Asociación Jacques-Dalcroze, y como resultado, en 1928 la rítmica se empezó a enseñar oficialmente en las escuelas de primaria de Ginebra.

Desde entonces, la rítmica Dalcroze siguió tomando fuerza en diferentes partes del mundo, llegando a constituirse en tema de interés tanto para la comunidad artística y pedagógica de la música y las artes interpretativas, como para la comunidad médica y terapéutica que reconoció que los beneficios que se obtenían a través de esta, podrían afectar positivamente aspectos de la salud física y mental de los individuos.

Relaciones de la rítmica Dalcroze con la escuela activa y el constructivismo

Paul Boepple, quien había sido estudiante del método de la rítmica, otorgó a Dalcroze el apodo de “el Pestalozzi de la música”, para referirse a los aspectos comunes que observó entre estos dos pedagogos y que privilegian el aprendizaje sensible y basado en la experiencia (Spector, 1990); en este planteamiento se hallan implícitas además las ideas de Rousseau respecto a la educación y que se encuentran después en la escuela activa.

Otras ideas de Dalcroze que podemos relacionar directamente con aquellos elementos planteados por William Kilpatrick (1951) sobre Johann Heinrich Pestalozzi son:

- El democratizar la educación –sin ningún tipo de discriminación–; mientras que para Pestalozzi el problema se refiere principalmente a la necesidad de que las personas pobres, además de aprender un oficio tengan acceso a una educación racional y moral, para Dalcroze esta inquietud se ve reflejada en la propuesta de que todos los niños y adultos tengan derecho a recibir una educación musical sin importar si resultan o no talentosos para ejercerla como profesión.
- El respeto a la personalidad como *dignidad interior del individuo*, enunciado por Pestalozzi, se evidencia en la postura de Dalcroze de ayudar a que las personas se encuentren a sí mismas a través de la expresión de su propia corporalidad y musicalidad.
- El uso de la observación y la vivencia como elementos para construir conceptos y en reemplazo de la memorización; esta idea se puede aplicar tanto al aprendizaje de los textos, como al de los fragmentos y piezas musicales.
- La gradación paulatina y progresiva del aprendizaje desde conceptos simples para dar paso posteriormente al trabajo con otros más complejos, que a su vez permite que de los aspectos concretos se pueda llegar a los más abstractos.
- El aprendizaje a través de la acción y el uso de la repetición como elemento que permite la apropiación de destrezas, pero teniendo especial cuidado en no caer en la

repetición mecánica y sin sentido que resulta contraproducente, sino en una repetición consciente y orientada que promueve el desarrollo de las herramientas expresivas.

Édouard Claparède, quien en 191, fue la persona que ofreció el discurso inaugural del Instituto Jacques-Dalcroze de Ginebra, trabajó de manera directa con Émile Jacques-Dalcroze; lo hizo interesado en comprender el alcance de la propuesta (Llongueras, citado por Valencia, 2011). De esta manera, apoyó a Dalcroze en la tarea de proponer una filosofía activa de la educación musical que conecta el sentir, el escuchar, el hacer y el crear a través del cuerpo, la sensibilidad y el intelecto como elementos indispensables para adquirir un conocimiento musical integral.

En los textos que dejó Dalcroze se aprecian fragmentos que anteceden claramente a algunas ideas que luego formaron parte del constructivismo, en la medida en que propuso, por ejemplo, que la función primordial de la educación musical no es enseñar sino permitir que el individuo descubra sus potencialidades y su ser a través de explorar y experimentar la relación entre la música y el movimiento. En un sentido similar planteó además la importancia de que el maestro conozca las condiciones personales e intelectuales de sus estudiantes con la finalidad de diseñar y enunciar instrucciones claras que sean entendidas por ellos; esto puede considerarse como un antecedente de los conceptos de *aprendizaje significativo* de Ausubel y la *zona de desarrollo próximo* que propuso Vigotsky.

También es constructivista por el gran valor que le otorgó a la expresión libre de la musicalidad del estudiante, como elemento que permite los desarrollos musicales posteriores. La improvisación es pertinente y se evidencia en ella, afirma Dalcroze (1909):

El primer resultado de la gimnasia rítmica bien entendida es el de ver claramente en uno mismo, conocerse tal y como se es y sacar de las propias facultades todo el provecho posible. Y este resultado me parece capaz de atraer la atención de todos los pedagogos y de asegurar la educación por y para el ritmo [...] un lugar importante dentro de la cultura general.

Áreas fundantes en el desarrollo del método Dalcroze

La rítmica: Dalcroze antepuso el trabajo rítmico y corporal al conocimiento de los pentagramas o las alturas, por cuanto consideró que por tener un origen cultural o histórico, la percepción del tono es secundaria; mientras que la percepción del ritmo es instintiva y primordial. Cuando trabajó estos principios en los niños, Dalcroze sugirió ejercicios básicos a través de la vivencia del pulso, las dinámicas y los acentos, acompañados siempre de elementos motrices que permitieran experimentar una vivencia integral de la

música, ya que para él todo el cuerpo debe funcionar como un *gran oído*. El fundamento de la rítmica se basa en tener primero *la vivencia musical* a través del cuerpo y después la comprensión musical a través del intelecto.

El solfeo: a partir de la aplicación de los principios de la rítmica se estableció una *corriente de comunicación entre el cuerpo y el cerebro*, que permitió abordar de forma adecuada las actividades y conceptos relacionados con el solfeo. Dalcroze planteaba que para los niños resultaba difícil abordar la comprensión de los aspectos rítmicos y tonales de manera simultánea, por lo que era a través de la rítmica que el cerebro estaría capacitado para abordar los aspectos relacionados con el tono. De esta manera diseñó ejercicios y recursos didácticos, que además del ritmo permitieron tratar aspectos relacionados con el tono y con la grafía musical, pero sin perder nunca de vista el objetivo primario de vivir a través del cuerpo todos los elementos de la música (Valencia, 2011).

La improvisación: para Dalcroze fue importante garantizar que su método permitiera la expresión del individuo a través del movimiento, para lo cual planteó el desarrollo de la coordinación, la agilidad mental y de hábitos motrices encaminados a tal fin.

La creación en el organismo, de un medio rápido y fácil de comunicación entre el pensamiento y sus modos de expresión de los movimientos, permite el ejercicio libre de la personalidad, otorgándole el carácter, la fuerza y “la vida en un grado extraordinario”. (Dalcroze, 1909).

Para lograr este fin, diseñó ejercicios que involucraban la sensibilidad a través de la percepción, que corporalmente se manifiesta a manera de acción y reacción a aquello que propone el estímulo sonoro o la música desde el piano o desde lo que hacen sus mismos compañeros, pero dejando un espacio a la expresión y creación individual enmarcadas dentro de unos parámetros musicales específicos.

A partir de allí propone lo que podríamos considerar el fin último de la educación musical, no dirigido hacia el desempeño del virtuoso instrumentista sino hacia el desarrollo de un ser humano integral:

[...] gracias a ella [la educación musical], el hombre va a recuperar sus poderes naturales de expresión, y al mismo tiempo, sus facultades motoras completas, ya que el arte tiene mucho que esperar de las nuevas generaciones educadas en el culto de la armonía, de salud física y mental, del orden, la belleza y la verdad (Dalcroze, 1909).

Carl Orff: palabra, música y movimiento

Aunque Carl Orff (1895-1982) no mencionó relación de su metodología con las corrientes pedagógicas en crecimiento en la primera mitad del siglo XX su propuesta didáctica evidenció fuertes relaciones con los principios fundantes de la pedagogía activa: el alumno como centro y motor de la acción educativa, la importancia de lo lúdico en el desarrollo del niño, el desarrollo de los sentidos y el principio de actividad (aprender haciendo) (Valencia, 2009); igualmente se presentó como un anticipador del



constructivismo, al proponer sus ideas no como un *método*, sino como un *sistema* sin niveles ni orden estricto, creando más bien un ambiente de aprendizaje donde el niño interactúa con la música y va construyendo su conocimiento musical, a su propio ritmo. Orff planteó un instrumental que proporcionara al niño la experiencia orquestal, pero con instrumentos adaptados al desarrollo motor de niños pequeños, sin exigir un virtuosismo interpretativo.

Carl Orff nació el 10 de julio de 1895 en Múnich, en el seno de una familia de militares. Comenzó sus estudios musicales a los cinco años; en 1912 ingresó a la academia de música, la cual encontró excesivamente conservadora; por esta razón se dedicó, a partir de 1914, a la autoformación a partir del estudio de la teoría armónica de Schönberg y el lenguaje tonal de Debussy. En 1917 prestó servicio militar y fue prisionero en el frente oriental. Tras una larga convalecencia ingresó como director musical al teatro de Mannheim y al teatro de la corte en Darmstadt. Desde 1919 hasta 1931 trabajó como compositor independiente en Múnich; hacia 1921 dio inicio a la investigación sobre la obra de Monteverdi, que influyó su lenguaje musical e interpretativo².

En 1924 fundó la Escuela Günther (Günther-Schule) en cooperación con Dorothee Günther, profesora de gimnasia, artista gráfica y escritora. Allí, Orff desarrolló su concepto de música elemental, que sintetizó la música, la palabra y el movimiento, a través del principio del juego como elemento motivador, con lo cual buscó solucionar los problemas de coordinación rítmica de los estudiantes. En esta problemática coincidió con Dalcroze, quien se fundamentó en el trabajo de movimiento coordinado con la música; Orff, por su parte, lo resuelve a través del ritmo propio del lenguaje y de la percusión corporal.

Acerca del juego, Graetzer y Yepes (1961) señalan:

Los niños que practican el Orff-Schulwerk [...] juegan un juego profundo, trascendente, iluminado por la alegría inefable de la realización personal de su mundo afectivo. Sus creaciones no tienen otro valor que la autenticidad que les confiere el libre juego de sus facultades musicales...


Y es que para Orff, la música para niños no es igual que la música *de* los niños, pues esta última encierra el principio ontogénico de la evolución de la música, entonces el ritmo y la melodía deben ser tratados como fuerzas elementales y tener un aspecto *primitivo* que desencadene en el niño la vivencia de la música como una necesidad profundamente humana de expresión a través del sonido, formulando como principio el que *la música empieza en uno mismo* (Orff, citado por Lidinger)³

Como resultado de su experiencia, entre 1932 y 1935 aparecieron las primeras versiones del Orff-Schulwerk, titulado *Ejercicios musicales elementales*. Según la página web de la Asociación Orff, “la serie no se mantuvo ya que la naturaleza extraña de su música y el principio de improvisación se oponían a las especificaciones ideológicas de la época nazi” (www.orff.de/es/vida/, 2014). Estas sonoridades que resultaron *extrañas* se encontraban inmersas en el mundo de la música arcaica de las escalas pentatónicas y modales, las quintas paralelas y toda la construcción musical pretonal surgida de sus estudios sobre la música de Monteverdi. Por otro lado, la actividad de improvisación y creación musical, que son un principio orientador esencial en Orff, evocaron el principio de libertad y autonomía de la escuela activa y contrastan con la obediencia y uniformidad de la escuela tradicional y los ideales del nacionalsocialismo.

Y es que se hace necesario interrogarse frente a la posición política asumida por Orff en un periodo histórico de tanta complejidad como fue la primera mitad del siglo XX; en palabras de Riu (2012):

2 datos biográficos extractados de la página web de la asociación orff. Disponible en: <http://www.orff.de/es/vida/detalles-biograficos.html>. Recuperado en mayo de 2014

3 El siguiente audio se encuentra en: Klangdocumentation RCA 09026 68031 2, disponible en <http://www.orff.de/es/vida/trabajos-pedagogicos.html>



Hasta 1933 coinciden los principales biógrafos en que Carl Orff (1895-1982) no mostró nunca un abierto interés por la política, ni mucho menos una tendencia personal más o menos concreta en este sentido. Aún y así ciertas relaciones de tipo asociativo impidieron que su figura fuera percibida por los nazis como netamente libre de sospecha... (p. 1).

Posteriormente, Orff presentó su propuesta educativa a los nazis con una doble intencionalidad, por una parte dispersar las sospechas que pudieran pesar sobre él y además conseguir reconocimiento, aunque entre su círculo próximo criticaba las toscas maneras de los nazis y a lo que llamaba su *primitivismo y banalidad* especialmente en lo concerniente al arte y la estética (Riu, 2012).

Orff compuso su *Carmina Burana* entre 1935 y 1937 a partir de 24 poemas de goliardos procedentes del *Codex Buranus*, documento encontrado en 1808 en la abadía de Bura Sancti Benedicti, en Baviera; apartándose de las técnicas de composición atonal y del *jazz*, y buscando un retorno a la música antigua y al arcaísmo. Para Orff, *Carmina Burana* era plasmar lo que podría lograrse musicalmente a partir de su método de enseñanza, y, aunque su propuesta pretendía resaltar valores sobre la raza aria, la tradición germana y “[...] donde esencialmente se exaltaban la sana vida en el campo en detrimento de la vida corrupta en las ciudades, el amor a la tierra, y los valores humanos como la valentía, el esfuerzo y el trabajo; todo muy antiintelectual” (Riu, 2012). El efecto producido fue bastante contrario, pues elementos como la influencia de Stravinski en algunos pasajes, la mezcla de idiomas de los textos y sus contenidos sexuales, ofendieron a muchos sectores conservadores del público y de la Liga Militante de Cultura Alemana, cayendo en desgracia con los nazis, dificultad que desembocó en el cierre de la Escuela Günther en 1944.

Desprestigiado ante los alemanes y ante el mundo aliado de la posguerra, fue hasta 1948 que asumió de nuevo sus actividades pedagógicas a través de la radiodifusora de Baviera, con un programa llamado *Musik Fur Kinder*, retomando posteriormente su producción pedagógica y publicando entre 1950 y 1954 los cinco volúmenes del método *Orff-Schulwerk*, que abordaron secuencialmente los siguientes temas: pentatonía; heptafonía; grados I, II y VI; dominantes en modo mayor; modos antiguos y dominantes en modo menor. Dentro de los principios fundamentales en la didáctica de Orff cabe resaltar: el recitado del texto como elemento de partida⁴, el uso del cuerpo como instrumento primordial, el diseño de un instrumental apropiado para la educación musical de los niños y el desarrollo de la creatividad. Pareciese que Orff procuraba que sus estudiantes recrearan su propia experiencia con la música.

Para Orff fue fundamental el recitado y el valor de la palabra como elemento previo al aprendizaje de cualquier canción, el recitado rítmico se realiza batiendo palmas, o golpeando el suelo con el pie, pues es el valor del ritmo en conjunción con el movimiento lo que suscita en el niño el surgimiento de la expresión musical. A continuación de este recitado rítmico, y siguiendo el ideal de ontogénesis, Orff introduce los instrumentos de percusión comenzando por el más próximo: el propio cuerpo, utilizando cuatro úmbricas: castañetes o pitos, palmas, palmoteo sobre los muslos y pies o talón. Posteriormente introduce sencillos instrumentos de percusión que enriquecen el producto musical.

La apuesta porque el hacer musical sea colectivo fue de gran importancia para Orff, su concepción es que así como el juego es un proceso colectivo la música también lo es, de aquí se desprende la necesidad de brindar al niño la experiencia orquestal, por esto es preciso construir instrumentos que se adapten a las posibilidades motoras de todos los niños, pues, para Orff, no hay personas completamente amusicales. Así, en colaboración con Karl Maendler constructor de pianos, y el compositor Curt Sachs, quien lo introdujo en el estudio de Monteverdi y las sonoridades del Renacimiento, diseñó y construyó lo que hoy se conoce como el *instrumental Orff*: que consta de instrumentos de percusión indefinida como triángulos, chinchines, crótalos, maraca, caja china, claves, toc toc, castañuelas, cascabeles, pandero, pandereta, tambores, campanillas, entre otros; instrumentos de percusión definida como juego de copas, sistros, metalófonos, y xilófonos, tímbrals y

4 Respecto al texto, Graetzer y Yepes (1961) mencionan la trascendencia histórica de los versos y rondas infantiles: “Hay rimas infantiles cuyo origen se pierde en la prehistoria. Hay textos que contienen restos de leyendas de países remotos [...] y todas ellas no perduran en el repertorio infantil solo por lo que puedan significar o sugerir sino por cierta plasticidad que les permite adaptarse al moldeado del juego”.

bongoes; y las flautas dulces en sus cuatro registros (soprano, contralto, tenor y bajo); es de resaltar que antes de Orff las flautas dulces eran piezas de museo, y fue su metodología la que popularizó su uso.

Orff planteó que toda actividad desembocara en una pequeña obra musical y escénica, lo que mostraba una relación directa con las tendencias del aprendizaje significativo y el trabajo por proyectos. En cuanto a sus características pedagógicas más importantes se destacaron: el hecho de concebir la educación como diferente de la enseñanza: “La enseñanza es transmisión de informaciones, la educación está dirigida al medio” (Graetzer y Yepes, 1961), y la creación musical infantil en el contexto del juego, diferente de la composición. Todos ellos principios constructivistas.

La creación musical no tiene como objeto adquirir motivos musicales para perdurar, para Graetzer y Yepes (1961), no se trata de obtener jóvenes Mozart. La improvisación y creación son la recreación y reconstrucción de los elementos musicales dados; se trata de jugar con el ritmo, luego con la melodía y posteriormente la armonía, “...esa cantilena que el niño crea es el producto natural de la actividad total de su psiquismo, en esas pocas notas libra fuerzas ocultas en su espíritu y para lograrlo pone en juego su inteligencia...” (Graetzer y Yepes, 1961). Ésta característica ha sido recogida por la musicoterapia que retoma varios de los instrumentos de Orff, especialmente los de placa, por su potencial para la improvisación

Son igualmente relevantes los conceptos de *música elemental* y *rhythmischer Baustein* (componente rítmico), pues fue Orff quien buscó tomar como elemento mínimo del ritmo no las figuras separadas, sino las pequeñas combinaciones que surgen de la observación del aprendizaje infantil, componentes que surgieron por ejemplo en los estadios o manifestaciones como remembranza de un ritmo ancestral. Las *rhythmischer Baustein*, según Jorquera (2004), son “...grupos de sonidos dotados de sentido”.

Respecto a la música elemental en palabras del mismo Orff:

[...] no es nunca música sola, ella está asociada al movimiento, danza y palabra, es una música que cada uno realiza por sí mismo, en la que estamos involucrados no como auditores, sino como cointérpretes. Ella es preintelectual, no conoce grandes formas ni arquitecturas, produce ostinati, pequeñas formas repetitivas y de rondó. Música elemental es terrestre, innata, corporal, es música que cualquiera que sea puede aprender y enseñar, es adecuada al niño. (Orff, citado por Jorquera, 2004).

Los principios fundantes del sistema Orff: palabra, música y movimiento, la visión del hacer musical como lúdico y colectivo, la preponderancia dada a la improvisación, el rescate del arcaísmo poético y musical, la versatilidad de su instrumental, los conceptos de ritmo y música elemental, han hecho del *Orff-Schulwerk* una de las didácticas musicales de mayor difusión alrededor del mundo, los sistemas de enseñanza musical de Italia y Australia se basan en las premisas de Orff. En España, Monserrat Sanuy y Luciano González tradujeron y adaptaron su obra, lo mismo hizo Guillermo Graetzer en Latinoamérica; el instituto Orff en Salzburgo ofrece enseñanzas del método a músicos y profesores del mundo. Existen también asociaciones Orff por todo el mundo, estudiando, complementando, adaptando y difundiendo esta metodología que a través del tiempo ha revelado la riqueza que encierra.

Proyecciones generadas a partir del estudio de los métodos Dalcroze y Orff

Desde la premisa del ritmo como el elemento fundante para la comprensión y apropiación del fenómeno sonoro, se observa la profunda interrelación de este con la naturaleza del ser humano y el arte, siendo el ritmo el generador principal de movimientos transformadores que se pueden abordar desde las dimensiones cognitiva, afectiva y comunicativa; aspectos que permiten establecer condiciones de relación y orden en diferentes aspectos del arte y en el encuentro consigo mismo y con los demás.

Una característica relevante de estos métodos está relacionada con la posibilidad de estimular procesos de integración neurosensorial a partir del entrenamiento de las habilidades auditivas aplicadas al desarrollo de la concentración y proyectadas en la atención sostenida en el presente y plasmadas a través del movimiento expresivo. Esta condición hallada en la relación mente/cuerpo corresponde a uno de los aspectos desarrollados por estas propuestas pedagógicas y musicales en las que se expresan constantemente los vínculos establecidos en las relaciones: cuerpo/sonido, cuerpo/movimiento, cuerpo/expresión.

Entre otras aplicaciones en el aula encontramos por ejemplo la *potenciación creativa*, centrada en la escucha musical interactiva y expresada por medio de movimientos corporales que se van reduciendo al gesto manual y luego proyectado a grafías libres que contienen aspectos relevantes de la música que incita a la acción. Esta propuesta, reconocida como una apuesta educativa, tiene como objetivo cualificar el rendimiento cognitivo y mejorar situaciones relacionadas con niveles de estrés y agresividad, reenfocando positivamente la autoestima y la participación activa en los procesos académicos⁵.

Los métodos que nos convocan en esta reflexión presentan un aspecto común, centrado en la lúdica como recreación de la realidad y en la cual existe una posibilidad para constituirse como ser social integral que afecta su entorno positivamente. El juego creativo es eje de estas propuestas que promueven un reconocimiento de la identidad cultural a través del uso de repertorios nativos y tradicionales, pensados para que cada país o región manifieste desde sus realidades, diversas formas que los caracterizan e identifican. Esta idea ha generado en Colombia y Latinoamérica movimientos en el campo de la educación musical que reivindican el uso de estas músicas⁶.

5 Este programa forma parte de un movimiento internacional que cobija asociaciones como Artesofía, Sonidosofía, Musicosofía

6 Con ejemplos como Fladem (Foro Latinoamericano de Educación Musical) y el Movimiento Colombiano de la Canción Infantil.

En el contexto de la implementación en el aula de los principios relacionados de palabra/sonido y movimiento, enunciado en la metodología Orff y el de acción/reacción perteneciente al método Dalcroze, se recurre a propuestas como la de *Orquesta-Escuela* de Batuta, que con la intención de constituir orquestas juveniles (forma parte del Plan Nacional de Música para la Convivencia), se aplican en actividades formativas de preorquesta, musicoterapia y Batubebés como orientadores en la formación de sus integrantes.

En el libro escrito por Timothy Caldwell (1995) docente en la Central Michigan University, afirma que la técnica vocal contemporánea está más interesada en la construcción del instrumento vocal como tal, sin darle suficiente importancia a la apropiación y comprensión de la técnica expresiva que le permita al intérprete proyectar al público oyente imágenes poéticas, historias y sentimientos que los conmuevan. Técnica sin expresión lleva a la producción de un sonido igual, uniforme, independientemente del género, la época, el estilo o el compositor que se interpreta. La coordinación de estos dos aspectos se logra a través de la aplicación de las propuestas dalcrozianas que combinan la expresión, el movimiento y el ritmo en *una danza del espíritu*⁷ a través de la búsqueda del equilibrio entre el espacio, tiempo, energía, peso, balance, plasticidad y gravedad, que pasan por el cuerpo e imprimen en él sensaciones y emociones que llegan a ser percibidas por el oyente.

En la proyección hacia la danza y la educación física, encontramos la aplicación de los movimientos expresivos, que mantienen el principio de espontaneidad y naturalidad y que fomentan la organización, coordinación y continuidad de la espacio-temporalidad, concepto básico para Dalcroze, a partir del cual varios educadores corporales otorgan una enorme validez al integrar el método a la formación de bailarines y deportistas.

La neurociencia reconoce la música como una actividad compleja que integra procesos de percepción, memoria y medida, en las cuales se hallan inmersas diversas formas de interpretación que exigen destreza y coordinación de acciones motoras y autorreflexivas en el proceso mismo de la actividad musical. Esta ruta ha sido trazada y desarrollada en Colombia por eminentes neurólogos y pedagogos quienes reconocen la importancia del vínculo entre la música, arte y cerebro, que contribuyen con esta reflexión en la que se afirma que la música está hecha por el cerebro y para el cerebro, socializada en diferentes espacios académicos en la que se practica la transformación ejercida en el cerebro por la práctica e implementación de la música y el movimiento⁸.

Se hace evidente, entonces, la importancia y la trascendencia que los métodos tomados como referentes para esta reflexión le otorgan a la relación: música/movimiento en los procesos de formación inicial, por las repercusiones que tiene en los diferentes campos enunciados y a nivel de todas las dimensiones: sensorial, pedagógica, musical, cognitiva, social y cultural.

7 Definición de ritmo dada por Platón

8 Se destacan en Colombia propuestas como la del Rodolfo Llinás con su *Cerebrarte*.

Referencias bibliográficas

- Caldwell T. (1995) *Expresive Singing Dalcroze Eurhythmics for Voice*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Dalcroze, J. (1909). *El ritmo*. París: Sandz
- Graetzer, G. y Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff Schulwerk*. Buenos Aires: Barry
- Grout, D.J. (1984). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza
- Jorquera, M. (2004). *Métodos Históricos o Activos en Educación Musical*. Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación). N° 14 (noviembre, 2004) <http://musica.rediris.es>
- Kilpatrick, W.H. (1951). *Heinrich Pestalozzi. The Education of Man – Aphorisms*. Nueva York: Philosophical Library. Recuperado en junio de 2014 de: <http://infed.org/mobi/johann-heinrich-pestalozzi-pedagogy-education-and-social-justice/Llongueras,J.>
- (1942) El ritmo en la educación y formación de la infancia. España: Ed. Labor
- Orff, C. (1963). *Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick en: Orff-Institut-Jahrbuch 1963*. Mainz: Schott., en: Jorquera, M. (2004), *Métodos Históricos o Activos en Educación Musical*, Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación). N° 14 (noviembre, 2004) <http://musica.rediris.es>. Obtenida en mayo 2014
- Riu, E. (2012). *El Carmina Burana. Música e ideología en el nazismo*. Recuperado de: <http://www.mundoclasico.com/ed/documentos/doc-ver.aspx?id=12993b7b-6188-49d8-91f4-288f880c73b8>
- Spector, I. (1990). *Rhythm and Life: The Work of Emilie Jaques-Dalcroze*. Stuyvesant, Nueva York: Pendragon Press. Recuperado el 14 de junio de 2014 de: <http://www.ajdar.com.ar/emile-jaques-dalcroze/e-jaques-dalcroze-compositor.html>
- Valencia, G. (2009). Génesis de los principios de la escuela activa. Documento de trabajo. Sin publicar. Bogotá: Licenciatura en Música, Universidad Pedagógica Nacional.
- Valencia G. (2011). *Los pedagogos musicales del siglo XX*. Documento de trabajo sin publicar. Bogotá: Licenciatura en Música, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Zapata G. (2004). *Contexto epistemológico de la pedagogía desde el debate entre teoría y práctica, hacia la construcción de la pedagogía como ciencia*. Sin publicar.
- Web de la asociación orff, (2011). Disponible en: <http://www.orff.de/es/vida/detalles-biograficos.html>
<http://www.orff.de/es/vida/>
Disponible en: <http://www.orff.de/es/vida/detalles-biograficos.html>. Recuperado en mayo de 2014
Klangdocumentation RCA 09026 68031 2, en <http://www.orff.de/es/vida/trabajos-pedagogicos.html>

Grupo de estudio y trabajo “Construyendo nuestro corpus teórico”,

dirigido por la maestra Gloria Valencia Mendoza:
Licenciada en Pedagogía Musical de la Universidad Nacional de Colombia y Especialización en Método Willems del Instituto Willems de Delemont (Suiza). Se desempeña como profesora de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.
gvalencia@pedagogica.edu.co

Los miembros del grupo actualmente son profesores de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional: Gloria Valencia Mendoza, Luz Ángela Gómez Remolina, Pitty Martínez, Lila Castañeda, Héctor W. Ramón, Lucy Bibliowch, Angélica Vanegas, Olga Lucía Jiménez y Esperanza Londoño La Rotta.

Artículo recibido en mayo de 2014 y aceptado en junio de 2014.