



2016 | nº 15

Orff ESPAÑA

www.orff-spain.org

Sonidos paralelos:

LA PARAFONÍA EN LA
MÚSICA ELEMENTAL

Contando
HISTORIAS

ENTREVISTA CON
Charo Royo

HOMENAJE

**M. DOLORS
BONAL**

BAILAR CON
TRAPECIOS
E IMPROVISAR
EN EL AIRE



orff

ÍNDICE

- EDITORIAL
- SONIDOS PARALELOS: LA PARAFONÍA EN LA MÚSICA ELEMENTAL, *Steven Calantropio*.....5
- CONTANDO HISTORIAS, *Doug Goodkin*.....12
- ENTREVISTA CON CHARO ROYO, *James Harding*16
- HOMENAJE A M^a DOLORS BONAL, *Albert Romaní*18
- BAILAR CON TRAPÉCIOS E IMPROVISAR EN EL AIRE, *Maica Folch*21
- CURSOS DE VERANO EN BARCELONA Y MADRID23

**Redacción Orff España**

Alsasua, 7

28023 Madrid. España.

www.orff-spain.org

info@orff-spain.org

Editora: Sofía López-Ibor

Maquetación: Marta Puig de la Bellacasa

Ilustración de Portada: Jack Grasso

Otras ilustraciones: Luka Magnus , Siraj Saker, Olivia Onek , Ilan Salomon-Jacob, Isaiah Pardue-Bishop

Fotografías: Sofía López-Ibor y diversos autores

Esta revista se distribuye de una forma gratuita entre los miembros de la Asociación Orff España.

La Asociación Orff España es una organización sin ánimo de lucro para profesores de Música, Movimiento y Danza de todos los ámbitos y niveles educativos, interesados en las ideas pedagógicas y filosóficas de Carl Orff y Gunild Keetman.

La idea central del Orff-Schulwerk es poner la música al alcance de todos, fomentando la parte creativa y artística del ser humano a través de la expresión vocal, instrumental y corporal.

La exploración, el juego, la composición, la improvisación y la interpretación nos llevan a conocer y crear canciones, textos, danzas y piezas instrumentales, llegando de este modo a apreciar en profundidad el mundo de la música.

El Orff-Schulwerk es una forma de enseñar y aprender música en la que cada persona desarrolla sus capacidades musicales individuales formando parte de un grupo.

Prohibida la reproducción total o parcial del contenido de esta revista sin expresa autorización de los autores y el editor.

Editorial

Presentamos con gran ilusión una nueva revista con artículos y entrevistas que esperamos que sean interesantes para el lector. Este es un número ecléctico que atiende a temas tan variados como aspectos de composición en los modelos de *Orff-Schulwerk*, didáctica y movimiento. Orff España le agradece a todos los autores su generosa colaboración con nuestra revista.



Sonidos paralelos:

LA PARAFONÍA EN LA MÚSICA ELEMENTAL



Steven Calantropio

Entre las herramientas de todo compositor de música elemental figuran distintas sonoridades que, con los años, se han transformado en el rasgo distintivo del *Schulwerk*. Bordones y ostinatos, melodías modales y distintos tipos de compases: todos ellos están presentes en este estilo. Pero uno de los elementos más característicos de la composición elemental es el uso de la parafonía.

La parafonía consiste en duplicar una melodía (o parte de ella) a distancia de un intervalo específico. Por lo general, se utiliza un intervalo de tercera, y lo más común es combinar las terceras menores y mayores que corresponden a determinada escala o modo. Además, la parafonía puede invertirse convirtiendo la tercera en su «prima» parafónica, la sexta. Por otro lado, el nombre de la técnica explica en qué consiste: el prefijo griego *para* significa «paralelo» y, claro está, *fono* significa «sonido». Algunas veces, la parafonía se produce con intervalos de quinta justa, aunque con mucha menor frecuencia. La inversión de una quinta justa es una cuarta justa, intervalo armónico que se considera mucho más inestable. No hay ejemplos de parafonía con este intervalo en el *Schulwerk*; tampoco con los intervalos de segunda y séptima.

Aunque la parafonía existe desde hace muchísimo tiempo con distintas variantes, la palabra en sí todavía no aparece en los principales diccionarios de música, y una búsqueda en Google arrojará resultados referidos principalmente a otro de sus usos, relacionado con los sintetizadores electrónicos. Sin embargo, hace siglos que la humanidad canta y toca música armonizándola mediante intervalos paralelos. La parafonía abunda en estilos musicales de todo el mundo porque es un mecanismo sencillo para enriquecer melodías mediante un procedimiento simple pero eficaz. Desde el punto de vista evolutivo, el intervalo natural entre una voz masculina sin desarrollar y una madura suele rondar una distancia de cuarta o de quinta. El tipo de canto que refleja ese intervalo se formalizó y dio lugar a los estilos medievales presentes en el *organum*. Luego, en el siglo XIV, el intervalo armónico de tercera ganó protagonismo y se convirtió en el intervalo parafónico por excelencia.

Detengámonos a observar el fenómeno de la parafonía en la secuencia de la música elemental del *Orff-Schulwerk* y descubriremos que el fenómeno evoluciona desde las bases melódicas y armónicas más sencillas hasta culminar en un sistema de gran complejidad, resultado de una serie de elaboraciones y re-elaboraciones.

La parafonía es más eficaz cuando la melodía tiene dos características:

- 1) Su ámbito es reducido: generalmente abarca una 3ª o una 4ª.
- 2) Avanza por grado conjunto o por notas repetidas, es decir, evita los saltos.

Carl Orff emplea la parafonía de forma prominente en su magistral *Carmina Burana*, de 1936, y en otras obras corales e instrumentales posteriores.

La parafonía pentatónica

La idea de utilizar dos líneas melódicas paralelas a distancia de un intervalo fijo se sugiere por primera vez en las piezas pentatónicas de los primeros libros del *Orff-Schulwerk*, y pronto descubrimos que resulta imposible crear una textura de terceras o sextas con las limitaciones que nos imponen las cinco notas de una escala sin semitonos. En estos casos, cuando dos melodías se siguen entre ellas, van creando distintos intervalos, en su mayoría de cuartas y a veces, algunas terceras. Esta «parafonía pentatónica» no es una parafonía propiamente dicha sino un esbozo estilístico de lo que ocurri-

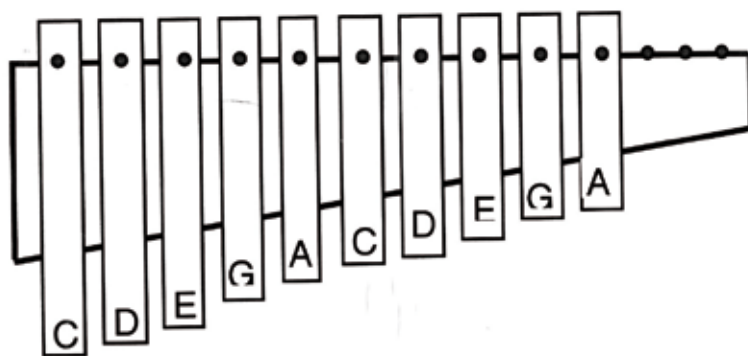
rá a medida que vayamos pasando de las escalas pentatónicas a las hexa y heptatónicas.

Analicemos el siguiente fragmento del Libro I, *Spielbuch für Xylophon* de Gunild Keetman, pág. 9, Ejercicio 17:



En el ejemplo, la voz inferior sigue a la voz superior creando intervallos de cuartas y algunas terceras; este ejemplo de parafonía pentatónica continúa en el resto del ejercicio.

Yo suelo utilizar esta pieza para ilustrar los problemas de la parafonía pentatónica y proponer una solución posible: quitar las láminas del Fa y del Si del xilófono y cubrir los espacios vacíos con las láminas de las demás notas, reubicándolas a la izquierda de modo tal que el instrumento quede así:



Por supuesto que, al tocar la pieza, la mayoría de los intervallos ejecutados con esta distribución de las láminas sigue consistiendo en cuartas aunque a simple vista parecen terceras, porque las melodías se ejecutan siempre con una lámina en medio de las dos (técnica muy utilizada en el xilófono). De este modo, los estudiantes se preparan visualmente para realizar la misma experiencia más adelante, cuando utilicen escalas diatónicas completas.

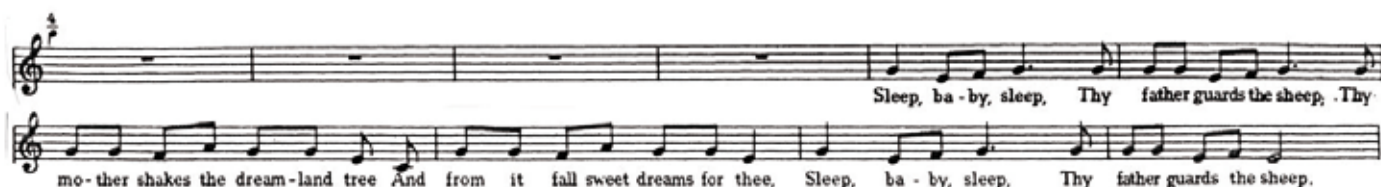
Aunque la parafonía pentatónica no sea tal en el sentido estricto de la palabra, sí prepara a los estudiantes para trabajar con el concepto de líneas melódicas paralelas, aunque con intervallos variables (fenómeno que en realidad recibe el nombre de «movimiento directo»).

La parafonía a dos voces

Para introducir la escala diatónica en el *Orff-Schulwerk*, al conjunto de notas de la escala pentatónica se le agrega la nota Fa, es decir, el cuarto grado del modo jónico. Gracias a sus seis grados consecutivos, esta escala hexatónica es la primera que permite una verdadera parafonía a dos voces. Las melodías con este estrecho ámbito de extensión se pueden armonizar sin dificultad con terceras armónicas. Este tipo de parafonía también se puede invertir porque permite darles la vuelta a los intervallos y crear así sextas armónicas que, por su naturaleza abierta, son más sonoras que las terceras, intervalo en el cual las notas están extremadamente cerca unas de otras.

Un excelente ejemplo de esta técnica puede verse en la primera canción del volumen II del *Schulwerk*, llamada *Sleep, Baby, Sleep* en la versión en inglés. La dulce melodía de esta canción de cuna comienza tras una introducción de cuatro compases. Las notas principales de la melodía son Mi, Fa, Sol y La, y por un momento aparece la tónica, Do, en el cuarto compás.

Fragmento de *Sleep, Baby, Sleep*, Volumen II, *Music for Children*, págs. 6-8



Más adelante, en el mismo arreglo, la melodía aparece armonizada con terceras en una segunda voz parafónica más grave. Ocurre algo interesante, y es que los *glockenspiels* soprano tocan la melodía con la parafonía invertida, una sexta más arriba. La combinación de las dos partes crea una textura sonora y profunda.

Soprano
Glockenspiel

Sleep, ba-by, sleep, Our cot-tage vale is deep, The lit-tle lamb is on the green, With wool-ly fleece so soft and clean. Sleep, ba-by, sleep, Our cot-tage vale is deep.

En la tercera estrofa (pág. 8), las voces y los carillones soprano intercambian sus respectivas partes parafónicas hacia el final del arreglo, y así terminan de exponer las reglas básicas de la parafonía de un modo claro e instructivo.

Soprano
Glockenspiel

Sleep, ba-by sleep, Down where the wood-bines creep; Be always like the lamb so mild, A

Estas «piezas didácticas» aparecen en toda la obra del *Schulwerk*, especialmente en los volúmenes II y IV. No importa si la melodía está en modo mayor o menor: la parafonía a dos voces crea una textura más densa y rica mediante un sencillísimo proceso de imitación.

Ahora bien, en la parafonía a dos voces comienza a notarse un problema que se profundizará cuando las voces sean tres: Para el oyente, ¿cuál de las melodías entrelazadas es la principal? El oído se ve atraído naturalmente por la más aguda, así que cuando la voz parafónica agregada sea más aguda que la primera, los niños tenderán a percibirla como melodía principal. Esta tendencia es la principal fuente de problemas para ellos, especialmente en el canto parafónico. Pero dejemos ese tema para más adelante.

La parafonía a tres voces

La música hexatónica abre la puerta a la alternancia entre acordes de tónica y de supertónica (acorde de segundo grado), lo que permite crear una progresión armónica rudimentaria. Pero cuando se agrega el séptimo grado de la escala, las posibilidades armónicas de la parafonía a tres voces se amplían muchísimo; sin ir más lejos, las notas de una melodía diatónica se pueden armonizar una por una, tríada a tríada. De nuevo nos encontramos con la sonoridad inconfundible del estilo elemental y, además, con una enorme expansión de las posibilidades para la paleta armónica del compositor. Al igual que antes, las melodías que nos van a dar mejores resultados serán las que tengan un ámbito reducido, que por otra parte son más fáciles de tocar y de cantar. La denominación estructural más simple de «melodía» alude a la línea que se forma con la nota más aguda de cada tríada. La nota de la melodía sirve de fundamental a la tríada, en cuyo caso el acorde estará en primera inversión. Pero la nota también puede ser la tercera de la tríada, en cuyo caso el acorde quedará en segunda inversión, o la quinta de la tríada, y entonces el acorde quedará en estado fundamental.

Nota fundamental en la melodía: 1ª inversión

etc.

Yank-ee Doo-dle came to town...

Tercera en la melodía: 2ª inversión

Quinta en la melodía: estado fundamental



Ahora nos enfrentamos con uno de los problemas de la parafonía a tres voces: Orff nos advierte no menos de tres veces en los apéndices de los libros del *Schulwerk* que evitemos el acorde disminuido. El análisis más elemental de las tríadas que se forman sobre los siete grados de cualquiera de los modos diatónicos nos muestra que hay tres acordes mayores, tres acordes menores y un acorde disminuido, y que están ubicados en distintos grados de la escala según el modo. El acorde disminuido es inestable por definición, por eso se lo llama el «diablo» de la música (*diabolus in musica*), y debe evitarse en el contexto del *Schulwerk*, que se caracteriza por un lenguaje armónico sencillo y sin ambigüedades.

Por eso hay que manejar con mucho cuidado las secuencias de acordes móviles que puedan pasar en algún momento por un acorde disminuido: en esos casos, se puede optar por invertir el acorde para evitar la nota disminuida.

En el fragmento que sigue, vemos cómo podemos invertir acordes paralelos de una melodía para evitar el «diabólico» acorde disminuido. En este breve ejemplo de solo cuatro compases emplearemos tanto el estado fundamental como la primera y segunda inversión.

Fragmento de *The Nightjar*, Volumen IV de *Music for Children*, pág. 39

Gently flowing

1. The lit - tle nightjar's cry - ing: Oh whi - ther shall I fly?
Each night, a - lone and sigh - ing, who is as sad as I?
4. The bran - ches are all shat - ter'd. I used to rest up on,
The leaves are fall - en scat - ter'd, sweet night - in - gale is gone.



Otro problema de la parafonía a tres voces es que la melodía puede quedar parcialmente oculta por la textura armónica, en especial cuando las notas de la melodía no son las más agudas. Si el compositor quiere crear una melodía que los oyentes puedan distinguir claramente, no le conviene utilizar una parafonía a tres voces para armonizarla.

Pese a estos problemas, la parafonía a tres voces permite enriquecer la textura, recurso que puede aprovecharse para mantener el interés desde el punto de vista armónico o para lograr algún efecto. Por ejemplo, veamos el siguiente fragmento del 4º volumen del *Orff-Schulwerk*:

Fragmento de *The Bridge*, Volumen IV de *Music for Children*, pág. 38



En el fragmento vemos un grupo de tríadas que descienden por grado conjunto, cantadas con el sonido neutro «ah» mientras la voz inferior canta una adivinanza con dos simples notas repetidas (en este fragmento no se llega a ver el Re). En otras palabras, se trata de una parafonía a tres voces sobre un ostinato; así se logra una rica textura armónica sin más acompañamiento que la duplicación de las tríadas en el metalófono (probablemente para ayudar a los cantantes) y el ostinato en Dominante.

Otro ejemplo de uso eficaz de la parafonía triádica aparece en la página 132 del Volumen IV, en la canción *Three Angels are Singing*.

Fragmento de *Three Angels are Singing*, Volumen IV de *Music for Children*, pág. 132



Los «ángeles» cantan una secuencia descendente de tríadas en estado fundamental con un texto declamatorio y evitando el acorde basado en la nota Mi, que en esta escala (eólica en Re) sería un acorde disminuido. Las tres voces femeninas en parafonía triádica en posición cerrada es una técnica de orquestación estándar empleada para indicar que lo que ocurre en la narración tiene un carácter sagrado o espiritual.

La evolución de la parafonía

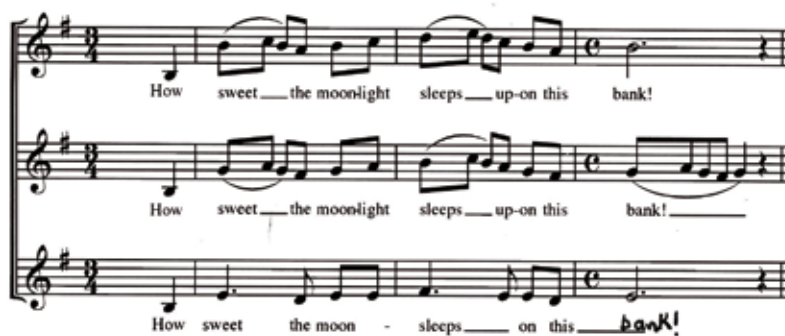
Las secuencias de acordes cerrados en estado fundamental aparecen con mucha más frecuencia que cualquier otra variante de la parafonía en los textos del *Schulwerk*, pero seguir profundizando esta técnica permite crear otras posibilidades interesantes.

Observemos la sección del Volumen IV titulada *Pastorals*, en las páginas 50 y 51: Consiste en pequeños episodios descriptivos concebidos como escenas de la naturaleza. Se despliegan sobre ostinatos melódicos, y su sonido recuerda el de la flauta doble que entretenía a los pastores y calmaba a sus rebaños en las praderas. La parafonía de ese tipo de instrumentos dobles se basa en la simetría de las dos manos y en la afinidad natural de los dedos, que buscan imitarse en espejo.

En los dos primeros ejemplos, tenemos una parafonía a tres voces en una posición armónica cerrada. A medida que avanza la melodía, las tríadas alternan entre la segunda inversión y el estado fundamental, lo que evita que se formen tríadas sobre el Si, acorde disminuido en la tonalidad de Re dórico. El ritmo de las voces es paralelo en todo momento, excepto en las cadencias, cuando la voz más grave muestra cierta independencia. Esta estructura podría denominarse «parafonía rota» en oposición a parafonía en sentido estricto. A medida que las tres voces parafónicas se van independizando, comienzan a surgir posibilidades artísticas más complejas, como puede apreciarse en el fragmento que sigue, compuesto

por Linda Carmolli O'Donnell. El texto *How Sweet the Moonlight Sleeps* pertenece a *El mercader de Venecia*, de William Shakespeare.

Fragmento de *How Sweet the Moonlight Sleeps*, obra inédita de Linda Carmolli O'Donnell



Concebir una parafonía con cierto grado de independencia rítmica en una o dos de las voces nos prepara para el próximo y último paso.

En la pieza «Pastoral n.º 3», la voz del medio de cada tríada se extrae y se ubica por encima de las otras dos. La «apertura» del acorde se logra asignando la parte más aguda al discanto (soprano) con flautas una octava más arriba que los instrumentos que tocan la parte de contralto y que las flautas tenor. Podríamos llamar «parafonía abierta» a esta modalidad, que es mucho más sonora y menos confusa que las versiones anteriores, de estructura cerrada. En este caso, el elemento extraído de la tríada es la quinta nota del acorde, y su distancia respecto de las otras dos notas la señala más claramente como «melodía» en el oído del oyente. Esta técnica de reasignación de voces agrega variedad a las piezas parafónicas cuando el oído se cansa de las texturas densas y cerradas.

Un desenlace lógico

La discusión anterior sobre la parafonía nos lleva ahora a un desenlace lógico para este estilo. Comencemos formando un grupo de acordes que se sucedan en grado conjunto y en estado fundamental, evitando acordes disminuidos y sin necesidad de obedecer reglas estrictas sobre cadencias. Hecho esto, extraemos la tercera nota de cada acorde y la colocamos una octava más arriba que la fundamental y la quinta; logramos así una sonoridad abierta. Ahora tomamos como punto de partida esa tercera que extrajimos e improvisamos adornando la nota, de acorde en acorde, creando hábilmente una línea melódica de terceras unidas mediante la ornamentación. En algunos momentos, también la fundamental y la quinta que acompañan esa tercera empiezan a independizarse mediante la ornamentación. Lo que hemos creado es un estilo conocido como «ornamentación de la tercera», que podemos encontrar en las páginas 118 y 119 del volumen IV del *Schulwerk*. Se trata de un estilo histórico, presente principalmente en la música de la Inglaterra isabelina, especialmente en la obra de Thomas Morley y John Dowland. Este estilo con tercera ornamentada es el desenlace de la corriente parafónica y, en su estadio más avanzado, crea un proceso análogo al de la polifonía a tres voces del Renacimiento.

Aportes para los niños

Un docente que comprende el proceso del estilo parafónico puede emplearlo en su trabajo con los niños. Cuando toques una melodía sencilla, de ámbito reducido, pide a los estudiantes que imiten la melodía pero empezando en otra nota, ya sea más aguda o más grave y que no empiecen en el primer compás. Permíteles explorar todas las posibilidades, tanto 3as y 6as como 2as y 7as o 4as y 5as justas: pronto descubrirán que las 3as y las 6as son más armónicas, pero puede que elijan intervallos disonantes para lograr efectos especiales o dramáticos, versiones cómicas, etc.

Hazlos tocar el acorde correspondiente sobre todos los grados de una escala o un modo y pídeles que descubran cuál de los siete suena «distinto» de los demás. Luego pídeles que inventen secuencias de acordes para acompañar melodías cortas pero que eviten el acorde «distinto» (el disminuido). Los niños disfrutaron con estos primeros pasos hacia la creación de texturas armónicas enriquecidas.

Desde el punto de vista vocal, la parafonía presenta dificultades. Prepara al grupo haciéndolo decir un refrán, un salmo breve, un rezo, el titular de una noticia importante o palabras mágicas o augurios, que funcionan especialmente bien. Al principio, haz que todos canten las fundamentales de dos o tres acordes sucesivos en grado conjunto; cuando esas notas estén seguras, agrega la tercera y la quinta. Vé indicando los cambios gradualmente mediante percusión corporal. Estudia los pasos que sugerimos a continuación para preparar un breve ejercicio parafónico para coro basado en el refrán en inglés *Red Sky at Morning*.

1. Recita el refrán y muestra el movimiento de la melodía utilizando percusión corporal. Dicho movimiento será por grado

conjunto; el tiempo será adagio, rubato. En algún momento, empieza a cantar la melodía. Indica a los niños que hagan lo mismo y que sigan con la percusión corporal.

The image shows a musical score for a song. It features two staves. The top staff is labeled 'Snap Clap Pat.' and contains a sequence of notes corresponding to the lyrics. The bottom staff is a standard musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the staves: 'Red sky at morn-ing, Sail-or take warn-ing. Red sky at night, sail-or's de - light.'

2. A continuación, agrega una voz parafrónica una tercera más arriba. Para eso, pide a la mitad del grupo que siga cantando la melodía original; el nuevo grupo oír y cantará la tercera superior. Presta atención y evita que el primer grupo «se pase» a la voz más aguda.

The image shows a musical score for a song. It features a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the staff: 'Red sky at morn-ing, Sail-or take warn-ing. Red sky at night, sail-or's de - light.'

3. Una vez que la voz superior esté segura, agrega la melodía más grave. Acompaña el texto con un trémolo sobre la nota dominante. Agrega calderones, indicadores de dinámica, etcétera para dar expresividad.

The image shows a musical score for a song. It features two staves. The top staff is labeled 'Adagio, rubato' and contains a sequence of notes corresponding to the lyrics. The bottom staff is a standard musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the staves: 'Red sky at morn-ing, Sail-or take warn-ing. Red sky at night, sail-or's de - light.'

Se necesita mucha práctica para que los niños logren cantar en parafronía sin que se confundan las dos voces inferiores; por eso, limita tus expectativas a que canten a tres voces solo en secciones corales breves. La riqueza de las texturas parafrónicas, sumada al hecho de que a los niños les cuesta mantenerlas, es como una golosina: aunque sea muy dulce, el exceso cansa el oído. Pero si se la utiliza con criterio para resaltar partes importantes del texto o para enriquecer texturas instrumentales, puede convertirse en la herramienta fundamental para mantener nuestra permanente fascinación por el estilo elemental del *Orff-Schulwerk*.



Steven Calantropio

*Tras 31 años de enseñar Música y Movimiento en escuelas públicas de River Edge, Nueva Jersey, Steve se desempeña actualmente como director académico de la Asociación Orff-Schulwerk de los Estados Unidos. Dictó cursos, talleres y seminarios de Orff-Schulwerk en distintas partes de los Estados Unidos y del resto mundo. Su libro *Pieces and Processes* ya figura entre la bibliografía habitual sobre técnicas de enseñanza del proceso Orff. Steve es miembro fundador y actual presidente del American Center for Elemental Music and Movement, organización sin fines de lucro consagrada a la promoción de la música elemental y del movimiento en escuelas y comunidades de los Estados Unidos.*

© Copyright Steven Calantropio, 2014. Todos los derechos reservados

Traducción de Daniela Betancour

Contando HISTORIAS



Doug Goodkin

Estoy sentado en una sala mientras el conferenciante dice:

“La visión dominante del mundo de la modernidad científica depende de un materialismo holístico y de si los sistemas de la teoría física sub-atómica van unidos a eventos de física cuántica basados en la observación empírica de los sentidos.” (Extracto de *The Marriage of Sense and Soul* de Ken Wilbur, p. 19)

Solo se puede seguir una frase así con mucha atención y concentración, pero requiere mucho esfuerzo y dedicación o años de práctica en descifrar el pensamiento abstracto. Imaginemos que el conferenciante continua diciendo algo así:

“Un día, cuando yo tenía ocho años, estaba dando un paseo en casa de mi abuela en un día nevado de Navidad, cuando pasó algo extraordinario...”

Ahora mi atención se agudiza y no necesito esfuerzo. Acercó la cabeza para saber qué pasó, pues estoy interesado en el marco en el que pasa la historia (una noche nevada de Navidad) y recuerdo mis propias experiencias en casa de mi abuela. Al final, el conferenciante unirá la historia con su primera afirmación abstracta y lo que entiendo sobre esta afirmación en base a mi experiencia personal. ¿Por qué?

Estamos hechos para escuchar historias. Nuestros cerebros están preparados para el pensamiento abstracto y son capaces de encender un *flexo* para trabajar con concentración, como quien se sienta en un despacho. ¡Pero nuestra capacidad para comprender historias es como una luz que ilumina la casa entera con sus colores luces y sombras! Un dato es un dato, pero una historia tiene personajes, intriga, escenario, problemas a resolver y muchas formas de hacerlo.

Ésta es la tesis de este pequeño artículo: que una educación basada en historias para los niños es mucho más atractiva y motivadora, les envuelve y les engancha mucho más que la información abstracta que se presenta a secas. No solamente hace que todo sea más interesante, sino mucho más efectiva. La motivación y el interés crean un ambiente particular y unos alumnos y profesores diferentes. Estudiantes entregados, profesores apasionados por

su trabajo y ambientes de aprendizaje dinámicos hacen de la escuela un lugar deseable. Y ya que se requiere que los niños pasen una media de 12-15 años en los centros educativos, ¿Por qué no crear unos centros a los que los niños deseen venir y disfrutar? Una educación con cuentos e historias es quizás uno de los caminos más cortos para crear un ambiente recreativo y placentero al mismo tiempo que se realiza la tarea— los chicos aprenden a leer y a escribir, historia y matemáticas, pero también desarrollan la curiosidad que les va a llevar mucho más lejos que aprender los contenidos de un examen.

Los cuentos e historias en la clase de música

Los cuentos y la música tienen mucho en común. Los dos se enmarcan en el tiempo, comienzan con una proposición, un problema o un tema que se desarrolla, cambia y se resuelve al final. Los dos requieren un comienzo interesante para atraer al que escucha o al lector, una parte central que está conectada y un final conclusivo que lleva a una resolución, un clímax y una salida de la historia. Los cuentos comienzan con un “Érase una vez ...” y Beethoven resuena “Ta-Ta-Ta- chaaan” y ya nos enganchamos. En el cuento de Caperucita Roja la niña deja su casa para andar por el bosque y llevarle una cesta a su abuela y en la quinta sinfonía de Beethoven el motivo rítmico se mueve en varias tonalidades y permutaciones y en los dos casos se mantiene la intriga, preguntándonos que es lo siguiente que va a ocurrir. El cazador salva a Caperucita y le ayuda a volver a su casa mientras Beethoven vuelve a la tonalidad original. Un “vivieron felices y comieron perdices ...” y la otra se balancea entre el acorde de Dominante y Tónica para anunciar el final. La música es más abstracta, la historia no “significa” algo tan concreto como en el cuento, pero en los dos nos zambullimos en un mundo en el que todo está conectado, tiene sentido y se conecta con una lógica (pero no tan lógica que no se permiten las sorpresas). Por eso es que una educación que se basa en los principios con los que se organizan los cuentos y la música es mucho más interesante que una colección de ideas y datos que no están relacionados y que se deben memorizar. Ésta es la forma en la que gente de todas las edades aprenden mejor.

HISTORIAS PERSONALES

Casi todo lo que enseñamos es sobre nosotros mismos y cuanto más interesantes seamos para los niños más les interesaremos en aprender con seriedad.

Cuando compartimos las cosas que nos importan, ayuda a que también sean importantes para ellos. Por eso es lógico que al enseñar cualquier material —una canción, una danza o un arreglo musical— es importante dedicar



unos minutos a compartir con los chicos tu propia relación con este material. Esto significa que elegimos músicas que tienen un significado personal para cada uno. Claro que esto no ocurre con todas las canciones, danzas, juegos o piezas instrumentales, pero sí por lo menos con algunas de ellas. Y si además compartes con los chicos tu propia satisfacción de enseñar el material el positivismo crece un poco más.

Puedes compartir historias con los chicos basados en los siguientes ejemplos:

- ¿Cómo he aprendido esto?

“Cuando iba a la escuela elemental tenía clase de música dos veces a la semana y era bastante aburrida. Todo lo que hacíamos era sentarnos en el pupitre y cantar canciones, normalmente bastante mal y sin ninguna ayuda para mejorar la afinación. Y casi todos los chicos nos olvidábamos de las canciones. Por cierto, yo no me acuerdo de casi ninguna de ellas. Excepto una. La canción “The Erie Canal”. Siempre me imaginaba la mula que se llamaba Sal y me encantaba cantar la parte del “¡Puente profundo!”

En este punto los niños se interesan en saber sobre la mula Sal y buscan con anticipación la parte del “¡Puente profundo!”. Además han aprendido que alguien que odiaba la clase de música se convirtió en profesor de esta asignatura y esperamos que despierta el interés por más de 100 canciones, danzas y piezas instrumentales.

- ¿Qué significa para mí?

“Chicos de Octavo Grado, este es un momento muy importante para mí: os voy a enseñar a tocar la canción “Take Five.” No solo porque es el número uno de los 100 Grandes Hits de Jazz y una de las piezas más importantes en compás de 5/4, sino porque es la primera canción de Jazz que yo he aprendido. Y adivinar en qué clase estaba. ¡En Octavo Grado como vosotros!

Y la historia mejora. Hace 10 años llevamos a un grupo de Octavo a escuchar a Dave Brubeck en un concierto. Aunque él no escribió “Take Five” (en realidad fue el saxofonista Paul Desmond), hizo la canción famosa en su álbum “Time Out”. Cuando fuimos a verle tenía ochenta y algo años e hizo un concierto fenomenal incluyendo la pieza- “Take Five.” Después del concierto, los chicos, Sofía López-Ibor y yo fuimos a verle a los camerinos y tuve la ocasión de decirle que él era el responsable de haberme aficionado al Jazz para toda la vida. Más tarde le enviamos uno de los CDs de nuestra escuela y nos escribió diciendo que le había gustado muchísimo. Ya veis que esta pieza solo puede significar un montón de notas, pero en conjunto tiene mucho significado para mí. Y espero que encontréis vuestras propias asociaciones e historias con esta pieza maravillosa — nunca se sabe a dónde te puede llevar la música.”

¿Se puede el lector imaginar que este tipo de experiencia es mucho más interesante que decirle a los chicos que saquen un atril y pongan la partitura?

- ¿Historias de la escuela reflejadas en el repertorio?

- “Hace muchos años que entré en una clase de Cuarto donde los niños estaban preparándose para su Feria de Ciencias.¹ Los niños estaban tensos y frustrados mientras preparaban sus proyectos. De casualidad tenía mi guitarra y empecé a improvisar un blues:

*“The Science Fair was comin’, things weren’t looking too good.
Nothing was workin’ just exactly like it should.
Everything seemed to be going wrong,
So I sat myself down and I wrote out this song.*

*I’ve got the Science Fair Blues (downdy downdy) (2x)
I don’t know what I’m doin’, but I’m gonna show it to you.”*

¡La canción fue todo un éxito! Laura, la profe de Tercero y Sally de Secundaria la cantaron en una de los CDs del colegio — “The Science Fair Blues!” Y esa parte “downdy downdy” se la inventó un chico que se llama Erik Weiner, que ahora es un actor de cine y de TV.

A los niños les encanta escuchar historias del colegio, pero cuando cuento cosas de alumnos de hace mucho tiempo se imaginan (con razón) que algún día también voy a contar historias de ellos. ¡A todos nos gusta que nos recuerden por cosas tan memorables como inventar una parte de un Blues! ¡Imaginad lo importante es dejar huella en la historia de tu escuela para siempre!



Contexto histórico y cultural

La historia de una canción es su significado. Una información sucinta puede llevar a un entendimiento superficial, pero cuando empezamos a saber de dónde vienen las cosas y adonde estamos llegando a una construcción del conocimiento que es mucho más útil. Cada canción y cada danza, cada pieza de música tiene su contexto cultural e histórico y a pesar de que los niños normalmente

están más interesados en la acción — tocar, cantar o bailar — darles un poco de información de dónde viene es fundamental. El profesor puede decidir cuándo dar esta información, ya sea al comienzo de la clase, en medio del proceso de enseñanza o cuando ya saben el material bien o simplemente una combinación de todo lo anterior. Por supuesto esto requiere una preparación del profesor que va más allá de, “esta es una canción fenomenal que he aprendido en un cursillo.” Algunas cuestiones que nos podemos preguntar y compartir con los chicos:

- ¿De dónde viene la canción, danza o pieza instrumental?
- ¿Quién la ha compuesto o creado?
- ¿Por qué?
- ¿Cuándo? ¿Qué más pasaba en esta época?
- ¿Qué otros tipos de música o danza tiene el lugar de dónde viene el material?
- ¿Cuál es la historia en la canción? ¿Cuál es el significado profundo de la canción?

Ejemplos de este tipo de comentarios (como “Soup, Soup”) aparecen en mi libro *Now’s the Time*.

Historias que hacen fluir una clase

Enseñar una clase que fluye como una pieza de música — como hemos mencionado con un comienzo interesante, una parte central que conecta y un final interesante que fluye desde el principio — es un arte de enseñar y realmente lleva mucho tiempo de práctica hasta que sale bien. Un secreto es crear cuentos e historias que unen las actividades en la clase. Imaginemos una lección con alumnos pequeños en la que hay que practicar movimientos locomotores como andar, ir de puntillas, saltar, galopar, trotar, etc. Si creamos una escena de un cuento en el que un personaje realiza los movimientos enseguida invitamos al niño a entrar en un mundo de fantasía. (“Había una vez dos amigos que se fueron a pasear por el bosque. Sin darse cuenta se perdieron al atardecer. Empezaron a escuchar sonidos extraños y tuvieron que andar de puntillas entre los árboles del denso bosque. Al llegar al río solo se podía cruzar saltando de piedra en piedra. Al llegar al otro lado se encontraron con dos caballos mágicos en los que pudieron galopar tan rápido como el rayo hasta que vieron los primeros rayos de sol. Cuando amaneció enseguida reconocieron el camino de vuelta a casa y se aproximaron al pueblo trotando alegremente.”)

En el libro *Intery Mintery*, muestro como una simple historia sobre la lluvia nos ayuda a enseñar una pieza con muchos ostinatos y partes musicales en los instrumentos Orff. El narrador dirige la pieza desde un xilófono creando inte-

¹ En los colegios Norteamericanos se hace una presentación de un proyecto de ciencias anual al que asisten los padres y otros alumnos.



resantes texturas musicales. Los chicos exploran diferentes formas de tocar la lluvia mientras cantan una melodía simple e improvisan en la escala pentatónica. La música termina cuando cae la última gota de lluvia de la historia. Una experiencia mágica para los niños.

CONTANDO CUENTOS

La mayoría de la gente que piensa en cuentos infantiles piensan en leerlos en voz alta o enseñarlos en un video. Pero en clase de música el arte ancestral del cuentacuentos tiene —y debe— tener cabida. Normalmente improviso música al contar un cuento, me acompaño de un pandero, un salterio y muchas veces incorporo una o dos canciones o una cantinela para los chicos. En el cuento experimentamos tantos parámetros musicales como sean posibles— dinámicas, acentos, tempi y cambios tímbricos en la voz — para crear y sostener la acción dramática. Los niños escuchan anonadados, casi en trance y muchas veces piden más, más y más. Claro que estas historias hay que prepararlas bien, pero igual que recitar poesía o memorizar canciones es un trabajo que siempre compensa.

CUENTOS Y DRAMATIZACIÓN

Finalmente, hacer que los cuentos cobren vida a través de las producciones teatrales es uno de los puntos culminantes de nuestro programa de música. Todos los años hacemos una obra de teatro con cada clase con música, danza, vestuario, escenario y actuación. El texto dramático se

basa en la improvisación y después se escribe, se practica y se escenifica. No hay nada que conecte a los alumnos de una forma más profunda que preparar una obra de teatro juntos. Las historias que elegimos son cuentos populares, mitos o historias de la literatura universal, como *La Odisea*, *Don Quijote* o *Sundiata*.

Estos son ejemplos de las posibilidades y las razones por las que una educación llena de cuentos e historias pueden transformar la vida escolar. A pesar de que la preparación y el trabajo con cuentos es exigente, el resultado siempre tiene una recompensa. Como en los verdaderos cuentos llega el final feliz de: “Vivieron felices y comieron perdices.” ¡O por lo menos durante algunas clases!

© Copyright Doug Goodkin, 2014. Todos los derechos reservados

Traducción: Sofía López-Ibor

Doug Goodkin

Trabaja como especialista en Orff-Schulwerk en The San Francisco School. Es el director de los cursos de formación en San Francisco y un profesor con una amplia trayectoria internacional. Doug es también el creador y director de la editorial pedagógica Pentatonic Press y es un prolífico autor de libros y artículos sobre educación musical. Como intérprete ha creado el grupo de Jazz “The Pentatonics” que realiza conciertos didácticos sobre el tema del Jazz.

ENTREVISTA CON *Charo Royo*

James Harding



En el marco del Curso Internacional de Verano de la Asociación Orff España en Madrid, nos hemos encontrado con Charo Royo. Esta profesora es la madre de una de las ponentes del curso, Elia Bernat, y fue una de las participantes en el primer curso de formación Orff que se realizó en España en los años sesenta.

James Harding: Me parece muy interesante conocer a uno de los participantes del primer curso de *Orff-Schulwerk* que se realizó en España. ¿Quién lo organizó?

Charo Royo: El curso fue patrocinado por la Universidad Menéndez Pelayo de Santander. Debíamos ser unos 80 participantes provenientes de todas las comunidades de España. Yo siendo una cría de 17 años me encontré con gente de 40 – 50 años que eran docentes de música, casi todos en activo. El alojamiento era en la residencia de las Mercedarias y las clases se realizaban en el salón de actos de las caballerizas del Palacio de la Magdalena en la bahía de Santander.

J. H.: ¿Cómo se hizo la publicidad del curso?

C. R.: Yo soy de Zaragoza y mi madre, que siempre quiso darme una formación muy completa, se enteró de la existencia de este curso a través de la Sección Femenina. Muchas de estas actividades de verano solían ser de una semana, pero en este curso del mes de julio duró dos.

J. H.: Supongo que siendo la primera vez que las ideas del *Schulwerk* se presentaban en España no sabrías mucho de los contenidos del curso.

C. R.: A los 17 años no había oído nada de Willems, de Martenot o de Orff. Mi única experiencia era la enseñanza del Conservatorio que en este momento era muy convencional y obsoleta, así que todo me pareció muy sorprendente. En la España de esos tiempos solo se daba música en el bachillerato de las chicas y no de los chicos.

Yo tenía una formación sólida de Conservatorio pero enseñada noté que esta forma de enseñanza era muy diferente. Se trataba de una sistematización y una metodología muy interesantes. Creo que casi inmediatamente intuí que estaba accediendo a un campo educativo musical que no tenía nada que ver con lo convencional del Conservatorio y que podía influir en el desarrollo pedagógico del país.

J. H.: ¿Quiénes eran los profesores? ¿Eran todos extranjeros?

C. R.: Los ponentes eran una combinación de profesores del Instituto Orff de Salzburgo y profesores españoles.¹ Entre ellos Barbara Haselbach, Hermann Regner, Luciano González Sarmiento y las hermanas Montse y Conchita Sanuy. Recuerdo una clase de movimiento basada en la rima tradicional española *Aserrín Aserrán* en la que experimentamos con la rítmica y la relación espacial individual y colectiva. También me impactó ver un concierto en el que los músicos tocaban y algunos pintábamos en paneles enormes cubiertos de papel.²

J. H.: ¿Qué te parecieron los instrumentos Orff?

C. R.: Imagínate el impacto que producía lo que entonces llamábamos “la banda Orff” en una España donde no existía ninguna dotación para las aulas de música. Una de las primeras cosas que hicimos fue comprar una flauta de pico Hohner que enviaban desde Alemania. Las participantes, que eran casi todas mujeres, practicaban en el lugar en el que estábamos alojadas. No recuerdo lo que hicimos en la clase instrumental, pero sí el trabajo con el lenguaje, el movimiento y las danzas. Sobre todo esta pedagogía que te sacaba la música que cada uno tiene dentro.

J. H.: ¿Te dedicaste profesionalmente a la educación musical?

C. R.: Siempre me interesó la docencia y me convertí en profesora de música. A pesar de que yo no me marché a estudiar al Instituto Orff de Salzburgo me considero una luchadora por la pedagogía musical de este país.

Y por supuesto que me alegré muchísimo cuando mi hija Elia decidió hacer el curso de formación de un año en el Instituto Orff de la Universidad Mozarteum de Salzburgo. Esta pedagogía desde un principio me pareció interesante y renovadora. Por otra parte, desde hace muchos años me he dedicado a reivindicar la música en la enseñanza general y por eso estoy muy preocupada con la situación actual. Todo lo que se ha conseguido en este país, como la especialidad de maestro de música y el bachillerato musical está en peligro. Tras años de peticiones, entrevistas, manifestos y mucho trabajo en equipo por los que nos consideramos defensores a ultranza de la música estamos viendo con terror como la nueva Ley Orgánica desprecia la educación musical sin ni siquiera hacer una mínima reflexión.



J. H.: ¿Cuáles son tus impresiones del Curso Internacional de la Asociación Orff España en 2015?

C. R.: En estos cursos se nota que la gente está encantada con lo que aprende. ¡Ayer mismo no podíamos dormir porque los participantes seguían cantando y haciendo percusión corporal hasta las tantas de la mañana! Aunque el calor madrileño de este julio nos está matando, percibo que hay mucha ilusión, satisfacción y confianza en lo que se hace. Me gusta ver cómo los alumnos se acercan a los profesores a hacer preguntas durante las pausas, cómo cuentan sus historias y describen su situación en la escuela. Se nota que la gente tiene ganas de formarse, de mejorar y de seguir adelante.

J. H.: ¿Se está abandonando el interés por formar profesorado en España?

C. R.: Es una pena que muchas instituciones oficiales hayan dejado de patrocinar cursos de formación de profesorado, porque esta es una tarea de gran importancia. Por eso me parece que la Asociación Orff España está haciendo una gran labor. El profesorado de música recibe en su formación una información que es muy diferente de la que va a impartir en la clase. Y ocurre lo mismo con

el temario que defiende en las oposiciones. Un curso tan práctico como este le da muchas ideas prácticas a los participantes para que luego tengan una docencia más viva. He trabajado muchos años en CEPS y CIFER y lamentablemente ahora parece que solo interesan las nuevas tecnologías. Por cierto, ¡Ya no son tan nuevas!

J. H.: Finalmente, ¿qué te ha parecido ver a Barbara Haselbach después de tantos años?

C. R.: Yo no había visto a Barbara Haselbach desde entonces, pero sí que había seguido su trabajo sobre todo a través de mi hija Elia. Me ha gustado mucho su conferencia sobre la Integración de las Artes que es todavía una asignatura pendiente para la realidad española. Los profesores necesitarían una formación más sólida en educación estética y no solo en su propio lenguaje artístico.

James Harding

Trabaja en The San Francisco School con niños de tres a catorce años y enseña en The San Francisco International Level Course (Hidden Valley-California). Es autor del libro "From Wibbelton to Wobbelton" (Pentatonic Press).

¹ El Instituto Orff en Salzburgo se funda en el año 1963.

² Barbara Haselbach nos indica que la obra interpretada era "Pentagrama" de Hermann Regner.

HOMENAJE M^a DOLORS BONAL

Una vida dedicada a la pedagogía musical

Albert Romani

El pasado 6 de junio tuvo lugar en Vic (Barcelona) un homenaje dedicado a la eminente pedagoga Maria Dolors Bonal, en plenitud de forma a sus 83 años. Se trataba de una iniciativa de la Fundación *L'Atlàntida*, titular de la E.M.M. de Vic, y del Ayuntamiento de la misma ciudad, que inauguraban así un premio bianual otorgado a una personalidad destacada en esta faceta en Cataluña, con el nombre de *Premi Oriol Martorell de Pedagogia Musical*. En un acto cálido y multitudinario, todas las personalidades que tomaron la palabra coincidieron en celebrar la iniciativa, no sólo por el doble homenaje implícito, con la mención póstuma al director Oriol Martorell, mentor en vida de la galardonada, sino por el hecho extraordinario de instituir un premio dedicado a una temática de tal importancia social. La personalidad de M^a Dolors Bonal es bien conocida en el panorama de la pedagogía musical en España, pero una perspectiva global de su trayectoria, basada en la glosa que se leyó en el acto, puede ayudar a valorarla en su conjunto.

Maria Dolors Bonal de Falgàs nació en 1932 en una familia ampurdanesa de tradición científica y con gran sensibilidad musical y artística, establecida en Barcelona después de la Guerra Civil. Su interés se decantó muy pronto hacia el campo de la música y hacia los temas sociales. Su paso por el escultismo fue decisivo para su crecimiento personal, responsabilidad social y capacidad de liderazgo, y le ofreció la posibilidad de experimentar ya con la enseñanza de las canciones. Las oportunidades profesionales se presentaron con su tarea de maestra en diversas escuelas de Barcelona, de signo marcadamente progresista, en alguna de las cuales se le encargó la formación musical en todos los niveles, siendo pionera en la introducción de la flauta de pico, apenas conocida por entonces en España. Su convicción de que la educación debe ser integral y libre, para que el individuo crezca con espíritu crítico y libertad de pensamiento, no es ninguna frase copiada de ningún pedagogo de cabecera: forma parte de su ADN. No por azar, sus referentes fueron los de la escuela pedagógica

catalana de la República y los de la Institución Libre de Enseñanza.

Pronto entró en contacto con la Coral Sant Jordi, fundada por Oriol Martorell, donde encontró un ambiente donde confluían la pasión por la música, aquella tradición pedagógica catalana y el compromiso social. Allí fue donde tuvo la mejor oportunidad para forjar su perfil musical y pedagógico, mucho más que en su paso por los conservatorios de Barcelona, que más bien le proporcionaron modelos negativos que no desearía nunca reproducir. También conectó muy pronto con los ambientes de la música antigua, mucho antes de que estuviese de moda, por la sintonía con su repertorio, pero también muy especialmente por el espíritu alternativo y vocacional que respiraba, tan alejado del mundo competitivo y excluyente que abundaba en muchos ámbitos profesionales. De hecho, nunca pretendió hacer de la música su profesión, en el sentido de ganarse la vida tocando un instrumento y finalmente, su vocación y su espíritu de servicio acabaron inclinándole hacia la pedagogía.

Los años sesenta fueron, para M^a Dolors Bonal, los de la consolidación de todo este proceso y el inicio de un proyecto de vida que daría muy pronto unos frutos muy sólidos y de gran trascendencia, en paralelo con la efervescencia que se vivía en la calle y que en Cataluña tenía un marcado acento de reivindicación social, cultural y política. Junto a otros colaboradores, y especialmente en los ambientes de la Coral Sant Jordi, empezó ya en 1962 a reunir pequeños grupos de niños y niñas que fueron el embrión de los coros infantiles que rápidamente proliferaron por toda la geografía de Cataluña. Su propósito era proporcionar una formación musical más sólida que la que permitía la música en las escuelas, y una educación de la sensibilidad artística y estética y de la capacidad creativa que contribuyese decisivamente a una formación integral. Y, como esto también resultara difícil en los márgenes estrechos del trabajo de un coro, enseguida empezó a concebir la idea de una escuela que pudiera ofrecer esa misma formación de manera más completa, incorporando otros elementos como la flauta de pico o la audición guiada. Pero también comprendía que, para ello, necesitaba una formación especializada, que sólo podía encontrar en los países más avanzados del centro de Europa. Así fue como, con un bagaje autodidacta ya muy sólido y una gran experiencia adquirida con el trabajo cotidiano, pudo sacar el máximo rendimiento de la beca de estudios de Pedagogía Musical que realizó en 1965, en el Instituto Orff de la Universidad *Mozarteum* de Salzburgo, donde coincidió con otra gran futura pedagoga y amiga, Elisa Roche.

En cuanto volvió a Barcelona, puso manos a la obra para poner en marcha, ya en el curso 1966-67, su propio proyecto, la escuela L'ARC, que sigue con salud de hierro y está a punto de cumplir sus primeros 50 años. Se trataba, ya se



entiende, de una escuela de música o, para ser exactos, de expresiones artísticas, ya que en el proyecto se incluyeron inicialmente otras disciplinas, como las artes plásticas y las escénicas. Se trataba de suplir los vacíos de la escuela general y crear el ambiente propicio para desarrollar la personalidad emocional y creativa, en contraste con los vicios de la época, que comportaban la instrucción mecánica y dirigida, sin dejar espacio para la creatividad. Ello requería una formación libre, sin programas uniformes, ni exámenes, ni cursos, ni títulos, y un profesorado muy flexible y siempre dispuesto a adaptar su programa a la conveniencia y ritmo de aprendizaje de cada alumno. A pesar de las restricciones legales de la época, las clases fueron desde el primer día en catalán y en régimen de coeducación. El mismo año 1967 fue también cofundadora del *Secretariat de Corals Infants de Catalunya*, la entidad que coordina todos los coros infantiles catalanes, que ella misma impulsó. El movimiento adquirió así en pocos años unas proporciones extraordinarias, que hicieron llegar la música, con todos sus valores asociados, a miles y miles de niños de todo el país y ha resultado decisivo para forjar el ambiente musical actual de Cataluña.

Su ocupación principal desde entonces fue su escuela, *L'ARC*, que no cesó de crecer, por dentro y por fuera. Con su realismo y versatilidad, siempre estuvo dispuesta a introducir los cambios necesarios y a adaptarse a la evolución de la sociedad. Cuando constató que el ambiente cultural había cambiado y que la exigencia también era mayor, no

dudó en subir el listón. Con contactos con Hungría, para conocer de primera mano la metodología Kodály y la organización de la enseñanza pública del país, o contratando para *L'ARC* a profesores que pudieran aportar niveles más altos, por ejemplo, de flauta de pico. Y siempre escogiendo como material de estudio la música de más calidad intrínseca, sin olvidar la de raíz popular, y muy especialmente la catalana, como lenguaje materno de los alumnos. A partir de los ochenta, el panorama había cambiado mucho, también, a nivel de oferta pedagógica y de calidad de las enseñanzas. De nuevo, hizo un paso adelante, decidiendo ofrecer también otros instrumentos. Los alumnos que estudiaban instrumento en un conservatorio o en régimen privado no querían prescindir de la formación global ni de la vivencia de la música que les proporcionaba *L'ARC*. Así fue como aceptó el reto de ir ofreciendo, también, el piano y algunos otros instrumentos básicos, pero con una condición muy clara: integrarlos a la filosofía de *L'ARC*, sin renunciar a ninguno de sus principios fundacionales.

Con instrumentos o sin ellos, la música estuvo siempre en el centro y por delante de los progresos técnicos a cualquier precio. Y, en este nuevo reto, la selección del profesorado, para formar un equipo compenetrado e identificado con el proyecto, fue uno de sus aciertos. Siempre valoró a sus profesores, dándoles la máxima confianza y autonomía, sin dejar por ello de velar por el mantenimiento del objetivo final. En las audiciones de los alumnos, se la veía siempre escuchando, escuchando realmente, y emocio-

nándose con la música de los niños, porque siempre creyó en ellos de verdad. En las antípodas de aquellos profesores que, para mostrar su superioridad, sólo son capaces de escuchar para juzgar o para pronunciar algún elogio paternalista. Uno de los secretos de su eficacia motivadora ha sido esta confianza absoluta y sincera en las capacidades de niños y niñas. A pesar de los cambios, siempre se mantuvo fiel a sus principios: educación frente a adiestramiento, sensibilización más que instrucción, motivación en lugar de presión. Cuando la escuela tuvo que regularizarse, para entrar en el régimen público y adaptarse al modelo de las nuevas Escuelas de Música de régimen no reglado, no tuvo que cambiar ni un punto ni una coma de su programa: más bien fueron los técnicos del Ministerio, que entonces diseñaban la LOGSE, los que enviaron a sus expertos a conocer L'ARC para tomarla como modelo de Escuela de Música.

Paralelamente a su actividad docente, también ha contribuido de múltiples maneras a la consolidación de su obra pedagógica. Una de las más efectivas ha sido la de la formación de otros maestros, tanto a través de cursos o conferencias como de sus clases en la Escuela de Magisterio, con la formación de especialistas de música; siempre transmitiendo a los nuevos maestros su entusiasmo contagioso más bien que unas recetas didácticas. También son de gran valor las colecciones de piezas musicales que ha ido publicando, con guías de audiciones y con sus propios arreglos para voces o para instrumental Orff. Pero el signo más inequívoco de la solidez de su obra es que, al retirarse, deja una escuela viva y con futuro, en manos de un equipo con garantía de continuidad y de iniciativa regeneradora.

Una de las facetas más relevantes de la personalidad de M. Dolors Bonal es su carácter generoso y solidario. Además de colaborar personalmente en múltiples iniciativas por toda clase de causas humanitarias, ha implicado también a la escuela en este tipo de compromiso social. A través, por ejemplo, de becas para las familias más necesitadas, y con una potente sección de Educación Especial, que incluye a alumnos con síndrome de Down o problemas de autismo. Incluso después de su jubilación, en los últimos años, ha dedicado notables esfuerzos para impulsar otro proyecto solidario, una nueva escuela de música y de integración social a través de las artes, en uno de los barrios más problemáticos y saturados de inmigración de Barcelona. Con *Xamfrà* se cumple su sueño de poner la música al servicio de las personas, y de hacerlo con toda la radicalidad y coherencia que siempre le ha caracterizado. Para terminar, con sus propias palabras, “no debemos preguntarnos si un niño sirve para la música, sino si la música le sirve a él”.

© Copyright Albert Romaní, 2015. Todos los derechos reservados.



Bailando con Trapecios
Marsh Youth Theater de San Francisco

BAILAR CON TRAPECIOS E IMPROVISAR EN EL AIRE

Maica Folch

¿Qué es improvisar? pregunto a mis alumnos. Trabajo en una escuela de teatro y danza en la que subo a los trapecios a niños de todas las edades para invitarles a bailar en el aire. De forma espontánea responden cosas como:

"Hacer algo sin pensar."

"Hacer lo que uno quiere."

"Improvisar es algo así como tiempo libre."

Los chicos "improvisan" respuestas genuinas y muy válidas para el trabajo que vamos a emprender. Es curioso ver cómo las respuestas de los niños pueden ser mucho mejores que las que ofrece el propio diccionario, que define improvisar como hacer algo de pronto, sin estudio y sin preparación. Imaginemos una clase en la que sugiero que los alumnos representen a través del movimiento sus ideas sobre de lo que es improvisar. Nos daremos cuenta de que la gama de posibilidades es tan amplia que los chicos se bloquean y no saben qué hacer. Nuestra labor como profesores es crear unas pautas y estructurar la sesión, así como ofrecer herramientas para convertir las ideas en hechos.

Los que se dedican al mundo de la danza contemporánea saben que la improvisación debe ser estudiada y preparada como cualquier otra técnica de movimiento. Por eso hasta las clases de los más pequeños necesitan unos parámetros para explorar. Se puede comparar como si fuésemos a jugar y no tuviésemos ninguna propuesta o referencia del juego que queremos practicar.

Los ejemplos narrados en este relato son de una clase que se llama "Bailando con Trapecios" que es una de las opciones de clase de movimiento que se ofrece por el *Marsh Youth Theater* de San Francisco (California). En el estudio hay ocho trapecios giratorios y cada uno cuelga de un solo punto lo cual permite que el vuelo en todas direcciones. Están a la altura justa para poder tocar el suelo con los pies y así usar el suelo como punto de apoyo. A pesar de que los trapecios están bajos, este trabajo de danza aérea requiere habilidad, fuerza, resistencia y técnica para sostenerse en movimiento mientras uno está colgado. Los estudiantes rápidamente valoran el esfuerzo físico que requiere bailar con los trapecios. Desde el primer día de

clase combino técnica de trapecio y de improvisación. Durante el calentamiento introduzco conceptos espaciales y técnicos como el deslice, la fluidez, el impulso, la caída, el ascenso, el descenso, y el trazado o recorrido de los movimientos. La última sección de cada clase se dedica a la improvisación, creando la oportunidad de practicar de forma libre los elementos y conceptos previamente introducidos. A medida que los alumnos van progresando los conceptos se acumulan y las improvisaciones se van volviendo más sofisticadas. Por lo general, observo que en las primeras improvisaciones los alumnos tienden a perfeccionar la técnica usando repetición e imponiendo ideas preconcebidas.

Cuando trabajamos con aparatos suspendidos en el aire debemos de tener en cuenta los efectos físicos que conlleva bailar mientras uno está volando, columpiando o girando. Trato de que los alumnos no se resistan a esos efectos y que los acepten como una fuente de impulso y fluidez. Los niños disfrutan flotando y moviéndose suspendidos en el aire con un buen tono corporal.

Me encanta organizar la clase centrada en un tema concreto. Uno de las últimas propuestas, inspirada por la reciente sequía que estamos viviendo en California, ha sido explorar la idea del agua, que nos dio un buen cauce para nuestro viaje creativo. Comenzamos con una idea muy simple: ¡Todos estamos de acuerdo que para que llueva hay que cantar! Y por supuesto que así lo hicimos. En el calentamiento diario cantamos canciones de lluvia y agua, y exploramos sonidos vocales y de percusión corporal. Buscamos efectos que nos recuerdan a las olas, la lluvia o la tormenta. Preparar a los niños con este paisaje sonoro les inspira y les ayuda a concentrarse. Pero, ¿cómo podemos





convertirnos en agua cuando estamos colgados de los trapecios? Los chicos tuvieron varias sugerencias. Podemos bailar como el mar, un río, la tormenta, la lluvia, una nube, las gotas de agua o, ¿por qué no?, ¡el agua de la ducha! Por separado y por grupos, con y sin trapecios, empezamos a improvisar las diferentes formas y estados del agua. Intercalamos las fases de exploración con momentos en los que ayudo a los estudiantes a observarse entre ellos. Estos momentos reflexivos y discusiones ayudan a introducir el lenguaje de los elementos de la danza. Enseguida noto como los niños empiezan a ver más allá de la virtuosidad del vuelo y de una posición de equilibrio en el trapecio. Además se independizan de la repetición, están atentos a los matices y tonos corporales que surgen en la improvisación y dejan de usar "clichés" e ideas preconcebidas. A medida que los niños avanzan en la adquisición de la técnica de trapecio y la improvisación, se muestran más fieles a las ideas e impulsos propios. Muestran cuerpos que piensan. En este momento tomo nota de sus ideas, imágenes, historias y sueños para preparar la siguiente propuesta.

La improvisación en mi clase no está limitada únicamente al trabajo con los trapecios. Ya que en la sala donde trabajamos hay un piano, una niña de 7 años, me pidió si podía hacer una tormenta tocando el instrumento. Al preguntarle si sabía tocar, me dijo que no. Pero quería intentar hacer sonidos de tormenta. A pesar de no tocar exactamente como una pianista convencional, su música improvisada nos inspiró a todos a bailar en los trapecios con paraguas.

Gran parte de este material lo utilizamos para crear nuestro *performance* de fin de curso.

A menudo pregunto a mis alumnos qué sienten mientras improvisan. Lina, una niña de 8 años de edad, después de una improvisación basada en gotas de agua, me respondió que se había sentido como una gota de agua deslizándose en el aterciopelado pétalo de una rosa. Le pedí que si podía demostrar esa imagen al grupo. Le puse una música suave y Lina nos obsequió con la delicadeza de sus movimientos. Unos decían que observando a Lina bailando en los trapecios vieron una medusa flotando en el mar o un hada "volando por el agua".

Estas imágenes y expresiones de los niños demuestran que la inteligencia no reside y es un efecto solo de la mente sino que también existe la inteligencia física y kinestésica. Los cuerpos de los niños son capaces de pensar solo hay que darles la oportunidad. ¡Invitémoslos a volar!

© Copyright Maica Folch, 2014. Todos los derechos reservados

Maica Folch

Trabaja en MYT (Marsh Youth Theater) SF como profesora de danza y de teatro y colabora asiduamente con profesores de Orff Schulwerk en proyectos artísticos. Nacida en Barcelona, lleva muchos años trabajando en California con chicos, jóvenes y adultos.

Cursos de verano de la Asociación ORFF

“TEMA CON VARIACIONES”

L’Espona, Centre de la Dansa Tradicional Catalana, se ha llenado de variaciones, imitaciones y cánones a lo largo de cinco calurosos días, convirtiéndose en un auténtico laboratorio de exploración, creación y producción artística.

Bajo el título “Tema con variaciones. Proyectos creativos de artes integradas”, un grupo de unas cuarenta personas hemos podido confirmar, una vez más, el valor del trabajo por proyectos, de los procesos creativos y cooperativos, del sentido estético, de la integración de las artes y de la apertura hacia las nuevas tecnologías.

Los maestros Christa Coogan, Juanjo Grande y James Harding han convertido la música de las Variaciones Goldberg de Johann Sebastian Bach, en mágicas semillas que han plantado en el terreno rico y fértil de por sí del grupo de participantes. Poco a poco- y también súbitamente-, han ido floreciendo hermosas y alegres danzas, profundas y sentidas canciones, músicas extrañamente hipnóticas, y un sinfín de creaciones diversas. Todas impregnadas de una belleza propia del placer de jugar a crear, del placer de encontrarse con uno mismo y con el otro y del placer de mostrarse.

Un proceso culminado en una muestra abierta al público, dónde no solamente se han sorprendido los participantes al darse cuenta de su talento creativo, sino los mismos cultivadores (los maestros) que no podían imaginarse el manjar que llegaría a dar ese magnífico huerto artístico.

Una experiencia que ha dejado varias mentes y corazones sedientos, a la espera de poder repetir y, sobretodo, con la intención de poder reproducir, “esto” que ha sucedido en un lugar de Rubí... de cuyo nombre quizás no nos acordaremos, pero recordaremos con anhelo aquello que nos hizo sentir.

CURSO DE VERANO DE MADRID

La cita veraniega anual de la AOE en Madrid con su doble formato, curso general y curso monográfico, tiene su pequeño efecto llamada, bien para los que quieren un primer contacto con las ideas pedagógicas del *Orff-Schulwerk* o bien para los que quieren profundizar en ellas. Los cursos



de verano ofrecen un tiempo para conocer, sentir y experimentar. Son un tiempo de búsqueda y de encuentro con la música, la danza y el movimiento, con la emoción de cantar y tocar instrumentos y con el deseo de transmitir nuevas experiencias a nuestros alumnos.

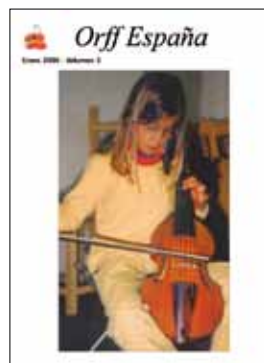
La sede del curso fue un año más Ciudad Escolar de la Comunidad de Madrid, que en esta ocasión nos acogería con un calor que a veces llegaba a ser difícil de soportar.

El curso general “Música y Movimiento en la Educación” tuvo 48 participantes venidos de diferentes lugares y que trabajan en ámbitos educativos diversos. Las sesiones de la mañana estuvieron a cargo de Elia Bernat y James Harding. En las tardes tuvieron lugar los talleres “Poesía con Palabras” de Mariana di Fonzo, “Danza Comunitaria” con Guiomar Campos y “La Música del *Schulwerk*” con Alfonso Álvarez.

El tema para el curso monográfico en esta ocasión fue “*Orff-Schulwerk* y Artes plásticas”. Más de una veintena de alumnos profundizaron durante toda la semana en las relaciones entre la música, la danza y la plástica de la mano de Barbara Haselbach, Sofía López-Ibor y James Harding, tres grandes especialistas en la materia.



orff ESPAÑA



Asociación Orff España
 Apartado de correos 1016- 28230 Las Rozas, Madrid, España
www.orff-spain.org
<https://es-es.facebook.com/OrffEspana>
info@orff-spain.org