2013 - 2014 | nº 14

orff ESPAÑA

www.orff-spain.org

DANZA CORAL Y CONVIVENCIA

Materiales PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL

¿Qué bailamos hoy?

UN ENFOQUE CREATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA

Repertorio vocal en Secundaria

CAMINOS HACIA LA lectoescritura

Orff España - Música y Movimiento en la Educación

orff

ÍNDICE

- MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL, *Oriol Ferré* **4**
- ¿QUÉ BAILAMOS HOY? - FORMAS BÁSICAS DE DANZA, *Verena Maschat* **7**
- ELECCIÓN DEL REPERTORIO VOCAL PARA EL AULA DE MÚSICA DE PRIMER CICLO DE SECUNDARIA, *Alfonso Elorriaga* **11**
- UN ENFOQUE CREATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA DE LA DANZA, *Leire Amonarriz* **16**
- CAMINOS HACIA LA LECTOESCRITURA, *Alba Idoia Erviti* **19**
- DANZA CORAL Y CONVIVENCIA, *Juan Dionisio Martín*.....**23**
- RESEÑAS BIBILIOGRÁFICAS, *Ester Bonal y Roger Sans-Guimerá*.....**30**
- BIBILIOGRAFÍA SOBRE MOVIMIENTO Y DANZA, *Macarena Garesse y Raquel Pastor*.....**34**

Editorial

El presente número de la revista Orff España recoge ideas muy variadas. Si bien, dos de los artículos están dedicados a reflexionar sobre los materiales didácticos y su uso creativo para desarrollar la musicalidad de los niños, también encontraremos artículos que nos acercan al tratamiento de la voz en Secundaria, así como diferentes propuestas para trabajar el movimiento y la danza en el aula. En conjunto, suponen un nuevo encuentro para la reflexión sobre los recursos tan variados con que cuentan los docentes, para enriquecer la vida de sus alumnos a través de la música y la danza.

Redacción Orff España
Alsasua, 7
28023. Madrid. España.
www.orff-spain.org
info@orff-spain.org
Editores: Macarena Garesse
y Sofía López-Ibor
Fotografías: Oriol Ferré, Alba Idoia Erviti, Juan Dionisio Martín y Leire Amonarriz
Fotografía Portada: Alex Fisher
Maquetación: Marta Puig de la Bellacasa

Esta revista se distribuye de 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.

Materiales
PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL

La creatividad empieza en uno mismo

Oriol Ferré

"Me lo contaron y lo olvidé.
Lo vi y lo entendí.
Lo hice y lo aprendí."
Confucio, 551-479 a. C.

Actualmente multitud de maestros de educación musical buscan, crean y adaptan materiales didácticos que aportan nuevos enfoques, posibilidades y experiencias tanto para los alumnos como para ellos mismos.

A menudo se piensa que no se puede dudar de una evidencia, hecho o explicación aceptada por la comunidad, a no ser que se aporte una solución o definición mejor a la ya existente. Este pensamiento es uno de los principales obstáculos a la hora de innovar, ya que desde el mismo momento en el que se crea una nueva idea, ésta debe luchar por sobrevivir enfrentándose a las más antiguas, "tótems", que no necesitan hacer ningún esfuerzo para mantenerse en su "pedestal". Este desequilibrio entre el nuevo conocimiento y el ya establecido reprime la germinación de las nuevas líneas de pensamiento y las ganas, la ilusión y la autoestima de sus creadores: maestros, artistas, intelectuales, científicos... que, con el tiempo, pierden la motivación para innovar y "acatan las normas", aceptando los conocimientos que las sustentan como válidos.

En este sentido, Edward de Bono (2008) nos recuerda que una nueva idea no tiene por qué ser la consecuencia de años de trabajo y esfuerzo. La misma insatisfacción hacia una idea aceptada nos acerca más a la nueva solución, idea o punto de vista diferente, que tendremos que validar para determinar si es mejor o no a la anterior.

¿Qué factores debemos tener en cuenta para fomentar nuestra propia creatividad como docentes?, ¿cómo podemos desarrollar materiales novedosos y útiles para la educación?, ¿hay materiales afines a las ideas del *Orff-Schulwerk*?, ¿qué tipo de materiales buscamos?, ¿cómo los creamos? En este artículo hablaremos de la creación de materiales didácticos, mostrando al final algunas de las propuestas desarrolladas durante la propia experiencia docente.

¿Hay materiales afines a las ideas del *Orff-Schulwerk*?

La respuesta, a mi entender, es muy simple: no. Las ideas pedagógicas del *Orff-Schulwerk* trascienden cualquier material (juguetes, abanicos, hueveras, círculos de colores...). El valor más importante reside en cómo lo utilizamos; y destaca aquél que nos permite trabajar la creatividad y la improvisación.

Lo que hará que una pieza musical suene bonita o no, reside más en el estudio personal y en las experiencias colectivas que en el propio instrumento musical. Aún así, si preguntamos sobre las preferencias de calidad, resultará que todos queremos tener a nuestra disposición uno de gama alta, para sacar el máximo partido a nuestras posibilidades. En este sentido, observo ciertos paralelismos entre los materiales didácticos y el éxito docente, donde un material de calidad, junto a una buena preparación del profesor, puede ayudar a obtener mejores resultados.

¿Qué materiales buscamos?

Buscamos materiales que permitan, a profesores y alumnos, desarrollar la observación y el análisis abstracto; trabajar la imitación de patrones y modelos presentados por el docente y que sean lo suficientemente abiertos para poder incorporar también las propuestas de los propios estudiantes. Materiales que desarrollen las distintas inteligencias y capacidades humanas, que permitan su reinterpretación, no-finitos, flexibles y dinámicos; que nos conduzcan a la experimentación y a la creación de nuevas posibilidades metodológicas.

Tendremos que valorar positivamente aquellos que sean económicos, aptos para cualquier edad, resistentes y no peligrosos.

Y, ¿cómo los creamos?

Si hablamos de cómo crear materiales didácticos para el aula de música debemos plantearnos también cuáles son los factores que nos hacen más creativos.

La palabra creatividad está relacionada con crear, recrear, hacer algo nuevo, inventar, ser original, trasformar. Muchos expertos coinciden en atribuir a las personas creativas la habilidad de hacer comparaciones y analogías, yuxtaponiendo elementos o ideas que normalmente no van juntas, detectar patrones escondidos y conexiones entre las cosas –y, especialmente, verlas desde una perspectiva completamente fresca y distinta. En palabras de Sir Ken Robinson (2006): ***El proceso de tener ideas originales que tienen valor a menudo resulta de la interacción de las perspectivas de diversas disciplinas.***

Debemos encontrar el entorno favorable y aquellos condicionantes que hagan florecer al máximo nuestro potencial creativo: un ambiente de trabajo que permita espacios de intercambio de experiencias formativas y una relación con nuestros compañeros basada en el trabajo cooperativo.

Picasso solía decir: *La inspiración existe pero nos tiene que encontrar trabajando* En el proceso de generación de ideas, el concepto "trabajo" está distorsionado ya que no hay una relación directa entre el esfuerzo y los resultados obtenidos. Tendremos pues que estar receptivos ya que las ideas pueden aparecer en cualquier momento: ¡a trabajar!

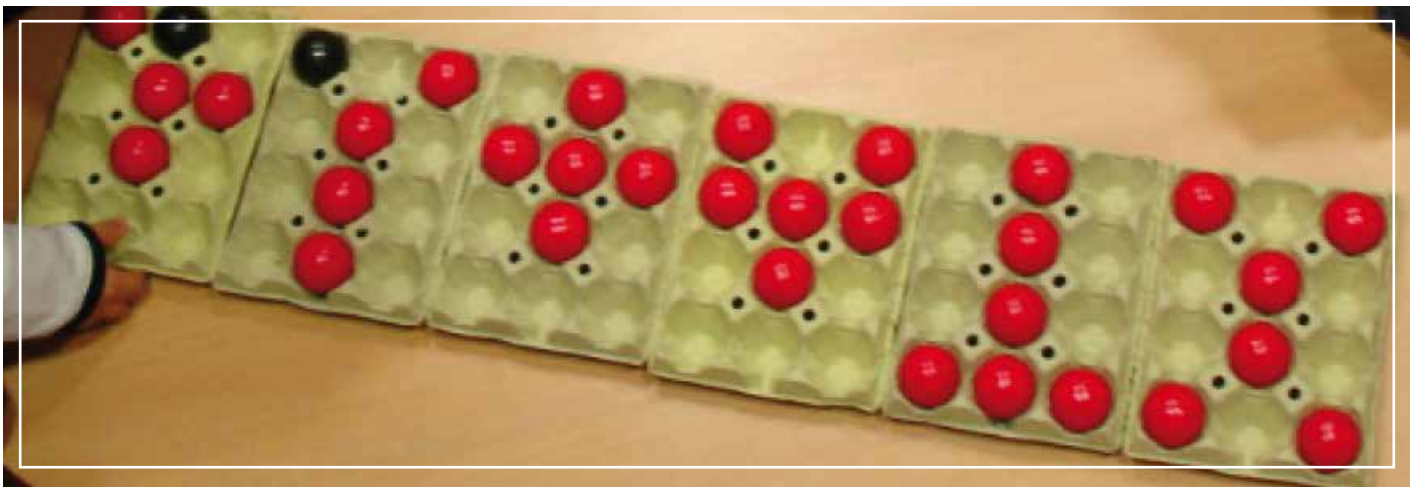
Las hueveras y las pelotas de ping pong

El material fue ideado a partir de la observación de las posibilidades de estos objetos cotidianos desde una perspectiva diferente, pero manteniendo la forma y el aspecto original del material.

La interacción con el material

Las hueveras sirven de plantilla para las pelotas de ping pong que, a su vez, ocupan algunos de los espacios vacios creando interesantes composiciones visuales. Estas estructuras pueden resultarnos útiles para trabajar distintos parámetros musicales, pero, entre todos, el trabajo rítmico resulta especialmente efectivo.

Es importante crear una buena comunicación con los alumnos, que entiendan el dinamismo del material y que comprendan que, según el momento y el código utilizado, deberán hacer cosas distintas. Lo conseguiremos gracias a los juegos, contando un cuento (que se desarrolle dentro de las hueveras), con patrones rítmicos de fácil ejecución. También podemos proponer ejercicios y juegos de coordinación psicomotriz (con el uso de pelotas de colores: cada color puede coresponder a un gesto, palabra, sonido o ritmo). El espacio vacío puede corresponder a otro gesto o



Trabajar con y a partir de objetos cotidianos nos da la posibilidad de inventar nuevos juegos, ejercicios y actividades muy diferentes a los que normalmente llegaríamos a partir de materiales previamente asociados a ideas, usos y actividades concretas. Además, el uso de juguetes y cotidiáfonos aportará un carácter lúdico que ayudará a crear un entorno agradable y divertido.

Es en la creación de códigos donde la interacción con el material se convierte en algo útil y valioso para ser utilizado en el aula. Os propongo que observéis las posibilidades de esta propuesta con una visión plástica, rítmica, melódica, armónica, geométrica, espacial, compositiva, individual, colectiva, matemática, mecánica... Seguro que podréis aplicar combinaciones, estructuras y secuencias de elementos para fines, formatos de clases, asignaturas y alumnos muy diferentes.

posición neutral. En definitiva, se trata de utilizar las hueveras para la realización de musicogramas.

Para terminar, será interesante combinar distintas propuestas de modo que, por grupos o de forma individual, interpreten a su manera las hueveras, creando así una pequeña composición.

Posibles variantes del código

Con hueveras de 3x2 podemos desarrollar la lectoescritura Braille (cf. Martínez-Liébana, 2004: 38, 66) . Partiendo de esta bonita idea, os propongo que cada alumno escriba la inicial de su nombre o bien que entre todos escriban una palabra o frase que interpretaremos a posteriori.

Letra “i” en codigo Braille

Con pelotas de colores podremos representar distintos acordes (donde cada color corresponde a un acorde que ocupa un compás entero). Moviendo las pelotas de sitio modificaremos el ritmo armónico de nuestra composición y, cambiando una pelota por otra de distinto color, la rearmonizaremos. Esta idea es muy útil para trabajar secuencias armónicas sencillas. También será interesante trabajar la forma del ***blues*** estándar (para ello utilizaremos hueveras de 3x4 en formato horizontal).

Conclusiones

Es necesario que todos nos animemos a buscar nuevas y mejores maneras de enseñar. La tarea docente necesita creatividad, y la elaboración y adaptación de materiales puede ser una punta de nuestro iceberg creativo. Dejemos espacio para reflexionar sobre las ideas y procesos creativos que nosotros, los docentes, utilizamos en nuestros momentos de preparación. Agudicemos el pensamiento crítico hacia los materiales ya existentes y no tengamos miedo a cuestionar las ideas preconcebidas, siempre con rigor y respeto.

Propongo hacer el esfuerzo de investigar, alejarnos de las maneras de hacer más tradicionalistas, entendiéndose por tradicionalistas aquellas que sólo se justifican por la cantidad de tiempo que se han utilizado; culturas educativas que funcionan por inercia y donde la variación, la innovación y, en definitiva, la creatividad del docente quedan alejadas de su praxis. Se trata de crear relaciones y nexos de unión entre conceptos aparentemente alejados, jugar a discriminar información considerada válida y aceptada y, al mismo tiempo, reinterpretar y crear nuevas definiciones que se adapten mejor a las ideas creadas para el presente, para el futuro.

El material explorado deberá motivarnos y ser un desafío que queremos desarrollar y superar, gozando al máximo del proceso creativo. A través del juego, podremos aprender a descubrir y desarrollar infinidad de posibilidades didácticas: Jugar con las cosas sirve para conocerlas mejor. Y no veo la utilidad de poner límites a la libertad del juego, que sería como negar su función formativa y cognoscitiva. ***La fantasía no es un lobo malo del cual haya que tener miedo, o un delito que haya que controlar con permanentes y pertinaces redadas*** **[…]** Gianni Rodari (1976).

Lo opuesto al juego no es el trabajo, Stuart Brown. Trabajar es muy duro, prefiero jugar. ¿Cúal es la diferencia? Nuestra actitud ¡Nuestra pasión! decía Elisa Roche. Démonos pues una oportunidad para hacernos el trabajo más creativo, divertido e interesante. Más allá de los propios materiales, lo más importante es reivindicar la importancia del profesor artesano, “creativo”, que se hace y rehace, creador de sus propios materiales y métodos, buscador de posibilidades. Así pues, ¡todos a jugar!

Bibliografía

de BONO, Edward (2008). El pensamiento lateral práctico. Barcelona: Paidós Ibérica.

BROWN, Stuart (2010). ¡A JUGAR!: La forma mas efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginacion y alegrar el alma. Barcelona: Ediciones Urano.

GONZÁLEZ, Sonia (2011). Comunicación inteligente II. Tennessee: Grupo Thomas Nelson Inc.

MARTÍNEZ-LIÉBANA, Ismael y POLO, Delfina (2004). Guía didáctica para la lectoescritura braille. Madrid: Editorial de la Fundación ONCE.

MORALES Maldonado, Esther Yolanda y GONZÁLEZ Torres, Lilia (2009). Dossier del curso estatal de actualización: Estrategias para fomentar la creatividad en el aula a través de actividades con contenidos programáticos. MIC140009. Ciudad de México.

PRADO, David (2008). El Nuevo Meta Paradigma. El Ser Humano, Un Creador Expresivo Integral. Revista RecreArte nº8. Educreate IACATCI, Santiago de Compostela.

ROBINSON, Ken (2006). Las escuelas matan la creatividad. Conferencia para TED2006.

RODARI, Gianni (1976). Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Avance.

Oriol Ferré

The San Francisco Orff-Schulwerk Certification Program (EE.UU.). Título superior de Jazz y Música Moderna en la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC). Actualmente es profesor y director de la EMM Miquel Blanch de Castellbisbal, trombón de la Orquesta Sinfónica Sant Cugat y del grupo de rumba catalana Derrumband.
www.harmony-games.com

¿QUÉ bailamos HOY?

Formas básicas de danza

Verena Maschat

Los bailarines suelen olvidar que la mitad de lo que hacen es música, que el carácter de la música que están bailando tiene que determinar el estilo tanto de la coreografía como de su interpretación. Es precisamente esta interrelación intrínseca entre música y danza que ha influenciado pedagogos como Laban, Jacques-Dalcroze y Orff. Del mismo modo, esta influencia mutua lleva a coreógrafos a desarrollar piezas basadas en sesiones de improvisación con músicos y bailarines, como era el caso de la práctica semanal en la ***Günther-Schule*** entre Günther y Orff, más tarde entre Lex y Keetman.[1]

¿Qué podemos aprender de estos procesos para trabajar la coreografía elemental en nuestras clases? Podemos desarrollar una danza desde una gran variedad de puntos de partida como lenguaje y textos, motivos rítmicos, líneas y frases melódicas, patrones en el suelo y en el aire, emociones, juego dramático, artes visuales y muchos otros. Pero para que la música baile, tenemos que escuchar con todo el cuerpo.

De todos estos impulsos hemos elegido cuatro unidades con diferentes posibilidades para su desarrollo. Son elementales por lo que no están dirigidos a una edad específica de los alumnos si no a cualquier persona con el deseo de disfrutar con la música y la danza, comprendiendo y dominando cada vez mejor sus elementos.

Forma: de binario a rondó

Un gran número de danzas tradicionales, históricos y etnológicos, tienen forma binaria, estrófica o de rondó. Bailando y cantando en vez de solo escuchando es un modo efectivo para reconocer e interiorizar estas formas musicales. He aquí algunas sugerencias:

* Como calentamiento proponemos una actividad de imitación simultánea para desarrollar el sentido del pulso, del ritmo y de la frase; control motor y coordinación; creatividad y desinhibición; observación y concentración; integración social y respeto. En semicírculo, se identifica al líder de turno con un pañuelo en el cuello que éste pasa al próximo líder después de haber propuesto algunos movimientos o liderado algunos desplazamientos. Utilizamos un popurrí de melodías de acuerdo con las características del grupo.

* Un juego de saludos con música en forma binaria (A: 16 pulsos, carácter de caminar; B: 16 pulsos, carácter de saltar). Parte A: Caminar libremente por el espacio, terminando frente a un compañero; parte B: "saludar" haciendo contacto, en cada estrofa con una parte del cuerpo diferente. Las primeras veces el profesor dice "hola" y "adiós" respectivamente al final de las frases para ayudar a su interiorización.

* Una variante para una sencilla danza con cambio de pareja: El profesor toca una melodía para el caminar de la parte A. Un trino señala el momento de buscar una pareja (sonará hasta que todos hayan encontrado una). Con la melodía B las parejas bailan libremente hasta escuchar un ***ritardando*** y adorno final para la reverencia de despedida. En este caso, señales musicales ayudan a la interiorización de la frase.

* Pasacalle: Con una música de carácter vivo y las mismas frases. Se forman calles anchas de unos 6–10 parejas. Parte A: Cruzar al otro lado y volver (8+8). Parte B: La primera pareja baila por toda la calle libremente y se coloca al final; los demás marcan el pulso con palmas y avanzan un sitio, quedando la 2ª pareja en primer lugar.

* Una polka nos ayuda a trabajar la forma estrofa / estribillo. Las parejas en doble círculo (los "1" dentro, los "2" fuera) bailan el estribillo (8+8 compases de 2/4) propuesto por el profesor. Las estrofas las inventa cada pareja. Modelos y elementos como "vocabulario" para esta improvisación podemos recoger de los alumnos o proponer nosotros.

* Exploramos la forma rondó con una melodía de estructura muy clara (16+16 pulsos, A y B de carácter bien diferenciado) y fácil de cantar mientras bailamos. Después de probar diferentes motivos para el estribillo propuestos por los alumnos, elegimos los tres mejores. Se forman tres círculos y cada alumno se junta al del motivo que más le ha gustado. Para la parte variable del rondó los participantes imitan simultáneamente el movimiento que propone cada solista de turno.

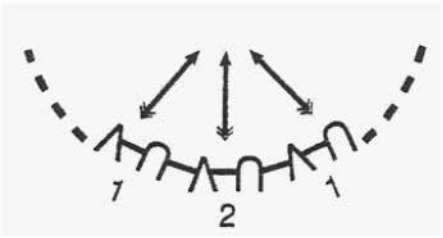
* Para una danza rondó en parejas (círculo mirando al centro, "música universal" de 16+16 pulsos), se experimenta con diferentes formas de cogerse de las manos y de bailar para las partes variables. Parte A: caminar cuatro pasos ha-

[1] Una explicación detallada de estos procesos se encuentra en "Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk", Volumen I, Años 1932 – 2010. Vitoria, AgrupArte 2013.

cia el centro y hacia atrás, dos veces (Dibujo 1). En la parte B, cada pareja baila su motivo, los demás lo copian (imitación sucesiva 8+8 o simultánea).

Dibujo 1

Círculo de parejas



= hombre
= mujer
= pareja cogidos de la mano
= pareja haciendo un arco
= primero hacia delante, luego hacia detrás
= el círculo continúa

Formaciones de vista de pájaro

Como la danza es una expresión artística compleja que se desarrolla tanto en el tiempo como en el espacio, es importante "conquistar" el espacio para bailar, conocer sus características y posibilidades. Aquí nos tenemos que limitar a algunos patrones básicos. Combinaciones de formaciones y desplazamientos como líneas, parejas o grupos de cuatro serán explorados y eventualmente anotados. Algunas ideas:

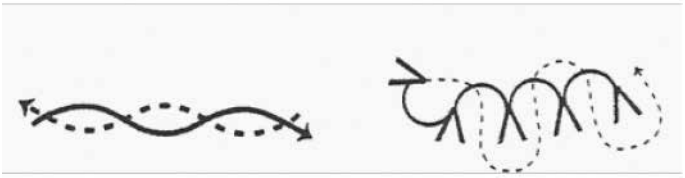
* "Deshacer el nudo". Es un juego de socialización, de resolver un problema colaborando entre todos. En círculos de aprox. 10 personas con un contacto de manos ligero y flexible. Uno de los participantes comienza a "tejer el nudo" pasando despacio por entre los demás hasta estar el grupo entrelazado. Ahora, entre todos, se tiene que deshacer el nudo sin soltarse de las manos. Variación: Se comienza con un círculo abierto, las personas en ambos extremos pasan despacio por debajo de las manos de los compañeros y al final juntan sus manos libres. Para deshacerlo habrá que pasar tanto debajo como encima de las manos de los compañeros sin soltarse. Este juego nos puede preparar para la siguiente danza aunque se trata precisamente de no hacer de la fila un nudo.

* Farandôle: Esta danza medieval ha dado nombre a un prototipo de danza en líneas aún presente en danzas tradicionales de muchas culturas. Habitualmente de forma binaria: en la parte A, andando, el líder inicia en cada estrofa una figura diferente; la parte B tipo ***saltarello*** sin figuras. Los participantes aprenden algunas figuras básicas (Dibujo 2) y "reinventan" otras. Las podemos bailar con diferentes melodías (tradición medieval o del folklore), variando el estilo del movimiento.

Dibujo 2

Lazo Caracol

Cadena Arcos

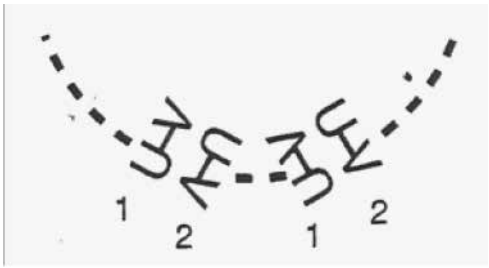


* Elementos en parejas: Practicamos motivos tradicionales de ***Country Dance*** (documentados desde el s.XVI) como ***promenade, allemande, sides, arms, dôs-à-dôs o swing.*** Se aplican, según el nivel del grupo, a un patrón básico de *mixer* en círculo de parejas. 1ª parte: paseo de parejas en sentido anti-horario; 2ª parte: mientras los de fuera siguen caminando, los de dentro dan media vuelta; caminando en sentido contrario, se encuentran frente a una nueva pareja al azar al final de la frase; 3ª y 4ª parte: fijar los elementos que bailarán todos o dejarlo a libre elección de cada pareja.

* ***Puzzle Mixer*** 4 x 4: Se desarrolla sobre una "música universal" (4 partes de 16 pulsos) en formación ***Sicilian Circle*** (Dibujo 3, dos parejas de frente). Cada grupo de cuatro inventa una secuencia de 4 elementos (uno entre los cuatro, otro pareja/contrapareja, otro damas/caballeros etc.), el último será para avanzar y terminar frente a una nueva contrapareja para repetir la secuencia. Después de observar todas las coreografías, cada componente de cada cuarteto dibuja en un folio una parte de su coreografía. Estos papeles serán recogidos, mezclados y repartidos de nuevo entre todos. Entonces, cada grupo tendrá que reconstruir desde los dibujos la secuencia que les ha tocado.

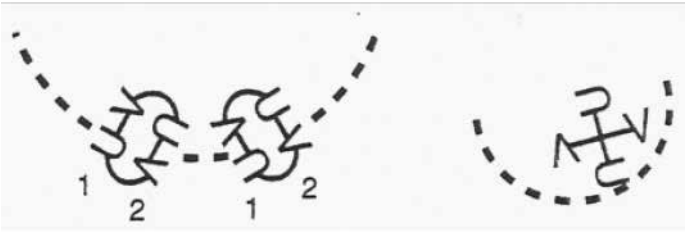
Dibujo 3

Sicilian Circle

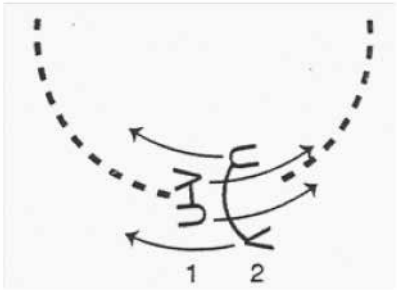


Círculo de dos parejas

Molinillo



Arcos



Simples y doubles

Los motivos melódicos de muchas melodías populares tienen una clara división entre frases de uno, dos o cuatro compases. En la música para danza se corresponde con frecuencia con pasos como simples (paso y cierre sin peso) y ***doubles*** (tres pasos y cierre sin peso). Posibilidades para explorar:

* Un calentamiento en círculo probando diferentes formas de cogerse de las manos (posición V, W, X, T etc.) así como pasos básicos frecuentes en las danzas tradicionales (paso de polka, paso-rebote, galope lateral, paso lateral y cruzado etc.). Se puede utilizar un popurrí de melodías tradicionales (ej.: escandinavos o irlandeses).

* Practicamos el paso *simple* ("s") y ***double*** ("d"), primero lateral en círculo, luego también hacia adelante y atrás. Aparecen en diferentes combinaciones en muchas danzas, tanto históricas (ej. ***Branles, Pavane, Allemande***) como tradicionales. Frecuentemente los motivos rítmico-melódicos corresponden claramente a patrones como corto-corto-largo (s-s-d, el paso básico de la Pavana) o largo-corto (d-s, el llamado "paso de peregrino"). Están presentes en diferentes épocas y culturas, obviamente con sus diferentes estilos musicales y de movimiento.

* Con este conocimiento base los alumnos serán capaces de distinguir la frase interior de una melodía y adecuar los pasos básicos correspondientes a, pongamos, una danza popular de Croacia, o improvisar una melodía sencilla en diferentes estilos para una combinación de pasos que propone el profesor. Podemos utilizar desde una "***Ronde y Saltarello*** de Susato hasta una música de un ***mixer*** moderno.

* Finalmente, los participantes pueden crear en pequeños grupos una secuencia de pasos para la parte B de una melodía (parte A común para todos), respetando los motivos melódicos y el estilo. Todos bailan todas las propuestas y aprendemos como anotar los pasos.

De la improvisación a la composición

Ambas formas de expresión se nutren de las experiencias que hemos tenido anteriormente en las áreas de música, danza, poesía o artes plásticas. Cuanto más hayamos sentido, experimentado, jugado y aprendido, más ricos serán nuestras creaciones.

En este apartado final intentaremos juntar todas las piezas del mosaico.

* Cánones cantados y bailados: Después de aprender un simple canon a tres o cuatro voces con sus gestos o pasos básicos, exploramos numerosas posibilidades de cómo colocar a los participantes en el espacio (círculo o semicírculo, fila, línea, diagonal, parejas de frente etc.), la base espacial para cualquier ejercicio coreográfico. La tarea consiste en adecuar los movimientos para que se pueda cantar y bailar en canon y que la coreografía resulte variada e interesante. Se hace una vez en unísono, varias veces en canon y se busca un atractivo final.

* Coreografía elemental: En un ejercicio coreográfico completo utilizamos todas las técnicas básicas aprendidas previamente, incluyendo la imitación en espejo y sombra, ostinato y variación (dinámica e intensidad), dibujos con los brazos en el aire, desplazamientos o la distribución en el espacio. La siguiente secuencia nos lleva desde la improvisación a la composición:

a) Dibujar formas redondas en el aire con diferentes partes del cuerpo, variando niveles, planos, direcciones, intensidades etc. (utilizando una música pausada y fluida).

b) Desarrollar un motivo ostinato de dos, cuatro y finalmente ocho pulsos prestando especial atención al contraste en tempo, dinámica y desarrollo espacial. El profesor marca el tempo y la frase con la voz para preparar el carácter de la música que se va a utilizar.

c) Este material coreográfico servirá de base para una improvisación. He utilizado música de percusión de Africa Central y, en otra ocasión, una pieza de Keetman para que cada uno desarrolle su motivo en ostinato. Volvemos a poner la música y quien quiere puede imitar un motivo de otra persona que le guste, copiándole en espejo o en sombra según su ubicación en el espacio. Eso ayuda a aquellos

Verena Maschat

Profesora responsable del área de Danza Educativa/Creativa en la Especialidad de Pedagogía de la Danza en el Conservatorio Superior de Danza "María de Ávila" de Madrid.

alumnos que se sienten algo inseguros y prefieren no tener protagonismo. De esta manera se forman duos, trios o grupos más grandes, algunos con, otros sin desplazamiento.

d) El profesor, eventualmente junto con un participante, decide el orden de las intervenciones en el espacio y en el tiempo. Al principio, los que han desarrollado los motivos seleccionados están de pié. Los demás están sentados repartidos por el espacio, observando a los "solistas" y haciendo pequeños movimientos marcando el pulso. De uno en uno se ponen de pié y copian el motivo que han elegido. Poco a poco se juntan llegando a la colocación de grupo previamente acordada (ubicación y orientación, dirección y patrones en el suelo para los desplazamientos etc.).

e) Como el comienzo y el final son muy importantes para cualquier composición coreográfica, proponemos diferentes posibilidades. Si bajamos gradualmente el volumen, los que estaban sentados al principio se vuelven a sentar quedando de espaldas. Otra posibilidad sería que poco a poco todos hagan el mismo motivo unísono, cada vez con movimientos más pequeños en un diminuendo que termina en una quietud relajada. Una vez que el final está decidido se hace toda la coreografía una vez. Como no hay público, la precisión del producto final es menos importante que el proceso de elaborar una danza entre todos y la alegría de bailarla juntos. (Se puede grabar para luego disfrutar viéndolo y hablar del proceso de creación).

Uno de mis objetivos es proporcionar a los participantes experiencias que les acerquen algunos de los elementos de la danza en espacio y tiempo, su relación con los parámetros musicales y su carácter universal, dado que los encontramos en numerosas fuentes tanto históricas como etnológicas. Como existe una gran cantidad y variedad de ejemplos musicales, el profesor puede elegir los que más le gusten o que mejor se adapten a las necesidades de cada grupo. Otra idea sería crear para o con los alumnos melodías que pueden servir para una danza que han inventado.

Con esta práctica los alumnos aprenderán a crear formas de danzas sencillas sobre una música o inventar / variar una melodía para una combinación de pasos. Este tipo de recursos son más versátiles que un simple repertorio de danzas y más valiosos, tanto para el profesor como los alumnos.

ELECCIÓN DEL repertorio vocal PARA EL AULA DE MÚSICA DE PRIMER CICLO DE SECUNDARIA

Alfonso Elorriaga

Introducción a la muda de la voz en la adolescencia

Durante la adolescencia se produce el cambio o muda de la voz, en ambos sexos, lo cual va a propiciar un cambio cualitativo considerable en la voz hablada y cantada. En el caso de la muda de la **voz masculina adolescente**, los trabajos de John Marion Cooksey constituyen el principal punto de partida. Este investigador señala que "la muda de la voz es un proceso secuencial y predecible que generalmente ocurre durante un período de uno o dos años, entre los doce y los catorce normalmente" (Cooksey, 1992, p.8). Para clasificar las voces con precisión, es posible diferenciar seis fases de la muda de la voz masculina durante la pubertad. En la figura nº 1 se aprecia cada una de las mismas, indicando las notas blancas la amplitud del ámbito vocal y las negras la tesitura .

El ritmo y velocidad de la muda de la voz masculina varía entre distintos individuos. Los primeros signos denotan un incremento de la ventilación de la voz y la aparición de ciertos rasgos de tensión vocal. La pérdida de notas agudas suele aparecer antes de que comience a descender el registro grave, pero una vez iniciado el proceso de la muda, ésta se hace notar porque el registro grave comienza a descender gradualmente. La nota más grave del ámbito vocal muestra una progresión continua de terceras descendentes, normalmente desciende uno o dos semitonos cada tres o cuatro semanas. La voz del adolescente tiende a permanecer estable en torno al límite grave de cada una de las fases, mientras que el límite agudo de cada fase se muestra más fluctuante e inestable.

Por otra parte, la **voz femenina adolescente** tiende a un timbre de mayor calidez y opacidad que la voz infantil. No es realmente soprano ni alto, sino que todas por regla general parten de un registro medio. Todas las adolescentes pasan igualmente por una transformación de su voz a lo largo de una serie de etapas definidas por Lynne Gackle (1991). El primer signo de transformación de la voz femenina es la aparición de cierta aspereza y exceso de aire en la voz cantada, rasgos vocales que denotan la aparición de una disfonía transitoria durante la adolescencia que desaparecerá gradualmente. En la figura nº 2 se aprecia cada una de las mismas dentro de unos arcos de edad aproximados (indicando las notas blancas la amplitud del ámbito vocal y las negras la tesitura). Las notas entre paréntesis con subíndice 1 indican la afinación media de la voz hablada y con subíndice 2 las posibles zonas de ruptura del canto (debido a la aparición transitoria de una ruptura en el color de la voz entre los registros de cabeza y pecho) que pudieran producir eventuales saltos de registro que terminarán por desaparecer con el tiempo.

Figura 1. Fases del desarrollo laríngeo masculino en la adolescencia (Cooksey, 2000, p.726).

Figura 2. Fases del desarrollo laríngeo femenino en la adolescencia (Gackle, 2011, pp.21-24).

Por otra parte, dado que apenas existen diferencias en cuanto al registro, todas las adolescentes deberían poder cantar de modo regular en distintas partes vocales tan pronto como las tesituras intermedias sean lo suficientemente cómodas. Por último, cabe destacar que el registro de contralto no existe en la pubertad y ninguna adolescente debiera ser obligada a cantar permanente en un registro grave. Esto generaría el "síndrome de la falsa alto" (Gackle, 2011) y acaba resultando muy perjudicial para el ulterior desarrollo de la voz durante la juventud. El principal factor para clasificar la voz femenina es el timbre, el color de la voz, y éste no se definirá hasta pasada la pubertad, en la juventud, a partir de los 16-17 años. Por eso conviene no etiquetar definitivamente ninguna voz femenina como aguda o grave antes de tiempo.

Como clasificar las voces de los adolescentes

Tras el epígrafe anterior, queda claro que entre los 12-14 años, durante el primer ciclo de secundaria, podemos encontrarnos con chicos en al menos 4 fases distintas (de las 6 posibles) de la muda de la voz masculina, y con chicas que estén al menos en 3 fases distintas (de las 4 posibles) de la muda de la voz femenina. Esto nos sitúa con una media de unos **siete tipos de voces distintas**, con siete registros distintos (en cuanto a ámbito y tesitura), en una clase de primero o segundo curso de la ESO. Es evidente que la homogeneidad vocal de la primaria ya no existe en esta etapa y necesitaremos nuevas herramientas y criterios para trabajar vocalmente con nuestros alumnos. De este modo podremos abordar tanto los cambiantes aspectos fisiológicos de la voz, como los psicológicos, sobre todo en relación con la identidad vocal de los varones (Elorriaga, 2012), aspectos en principio menos evidentes, pero que están ahí, y que no podemos obviar si realmente queremos implicar por igual a ambos sexos en el canto colectivo. Para poder trabajar vocalmente con los alumnos, antes que nada es necesario realizar una **prueba vocal clasificatoria**. Si se opta por una prueba individual, es posible hacer contar a cada alumno en voz alta hacia atrás desde veinte hasta cero para averiguar la afinación media de la voz hablada. A partir de ese punto se comenzaría una serie de vocalizaciones ascendentes que permitirían situar la tesitura del individuo. Pero también es posible realizar una prueba de voz colectiva basada en cantar una canción muy conocida por todo el grupo en distintas tonalidades sucesivas para ir discriminando sucesivamente los distintos grupos de voces. Según este modelo (Freer, 2009) el docente se pasea entre los alumnos mientras cantan y les va golpeando suavemente en la espalda para ir descartando a determinados alumnos según el criterio empleado en cada momento. Es recomendable que la canción elegida para esta prueba sea conocida a priori por todos los alumnos, que su ámbito no supere una sexta y que a ser posible, comience por una nota grave para posteriormente ir ascendiendo poco a poco. La conocida tonada de fútbol "a por ellos" cumple más o menos con estas condiciones y puede ser usada para esta clasificación del siguiente modo:

a) Todos los chicos y chicas de la clase cantan esta canción en la tonalidad de do mayor. Los que la cantan espontáneamente en la clave de sol (comenzando en Do3) son chicos con voces blancas, además de todas las chicas, y también los chicos en las fases de "mediavoz 1" y "mediavoz 2". Los que optan por cantarla en la clave de Fa (comenzando en Do2) son chicos en la fase de "nuevo barítono", los que tienen dificultades para afinar y cantan con tirantez son chicos en la fase de "mediavoz 2a".

b) Canta de nuevo la canción con los clasificados con los chicos clasificados como "voces blancas", "mediavoz 1" y mediavoz 2" pero en la tonalidad de Fa mayor. Los que optan por cantar en la clave de Sol (comenzando en Fa3) son "mediavoz 1" y/o "voces blancas" (los que aún no han comenzado a mudar la voz); los que optan por cantarla en clave de Fa (comenzando por Fa2) son "mediavoz 2". Después vuelve a cantar la canción en la tonalidad de Sol mayor con el primer grupo. Los que optan por cantar fácilmente comenzando por Sol3 son "voces blancas", los que tienen dificultades para afinar y/o cantan con tirantez son "mediavoz 1".

c) Canta de nuevo la canción con el grupo de "nuevos barítonos" y/o "mediavoz 2a" en la tonalidad de Do. Los que experimentan dificultades para mantener con claridad la última nota (Do2) son "mediavoz 2a".

d) Por último, canta de nuevo la canción con las chicas en Sol mayor. Las que cantan fácilmente comenzando en Sol3 ponlas a un lado, las que optaron por cantar con voz de pecho comenzando por Sol2, a otro. Después, **mezcla ecuánimemente ambos grupos** en dos partes vocales heterogéneas (A y B) con el objetivo de que todas las chicas que optaron por cantar grave se mezclen en cada uno de estos dos grupos por igual (A y B) con las que cantaron agudo, con el objetivo de que todas aprendan a desarrollar en un futuro próximo su registro de voz de cabeza (explícales que ambos grupos cantarán partes agudas y graves de modo alternado en cada pieza vocal). Nunca clasifiques a las chicas que optaron por cantar grave en un mismo grupo todas juntas y jamás les digas que son "contraltos" (esta clasificación errónea supondría una seria dificultad para su desarrollo vocal durante la adolescencia).

Adaptando el repertorio para cantar canciones todos juntos

El canto al unísono (tal y como se ha venido usando en la primaria) ya no es posible en secundaria, cuando lo que tenemos en clase es una heterogeneidad de hasta 7 registros

vocales distintos en una clase de 1º o 2º de ESO. Lo que sí es posible es combinar el canto al unísono con el canto por octavas en base a una **zona de coincidencia** común descrita por Patrick Freer (2009). El único registro coincidente para todos los distintos registros vocales en la adolescencia sería el existente —aproximadamente— entre las notas Sol2-Mi3 (para todos los chicos) y Sol3-Mi4 (para todas las chicas). Dentro de esta tesitura de sexta, podremos cantar (cada género en su octava correspondiente) canciones al unísono, quodlibets, cánones, y diversas actividades de lectura musical cantada o de improvisación vocal. Para ello, una posibilidad sería adaptar el repertorio a este ámbito de sexta, ya sea modificando/octavando algunas notas, transportando la tonalidad, alternando secciones por géneros (por ejemplo, las chicas pueden cantar determinadas frases de ámbito más amplio y los chicos cantan otras que no superen una sexta), etc. Mucho del material disponible en los cancioneros educativos de distintos estilos (músicas del mundo, folklore, jazz, pop, cánones de autor, etc.) son fácilmente adaptables siguiendo alguna de las técnicas descritas anteriormente. Otra posibilidad sería usar un repertorio ya concebido previamente para esta zona de coincidencia, que no supere una sexta. A tal efecto, recomiendo echar un vistazo a las piezas vocales "flexibles" (es decir, que admitan varias disposiciones vocales simultáneas, como SAB/SSA/TTB) de algunos educadores corales como Elliot Z. Levine o Mark Patterson, entre otros. Estas piezas suelen tener amplios pasajes al unísono, algunos otros alternados por géneros, y presentan en la mayoría de los casos una tesitura restringida, adecuada para cantar con adolescentes. Por último, también sería posible crear tu propio repertorio para tus alumnos. Los juegos vocales con pocas notas, tesitura reducida, y que incluyan interludios de juegos de palmas, secuencias de movimiento, coreografías, etc., suelen entusiasmar a los adolescentes, que suelen preferir canciones "con ritmo" y con un tempo vivo. A continuación expongo un ejemplo:

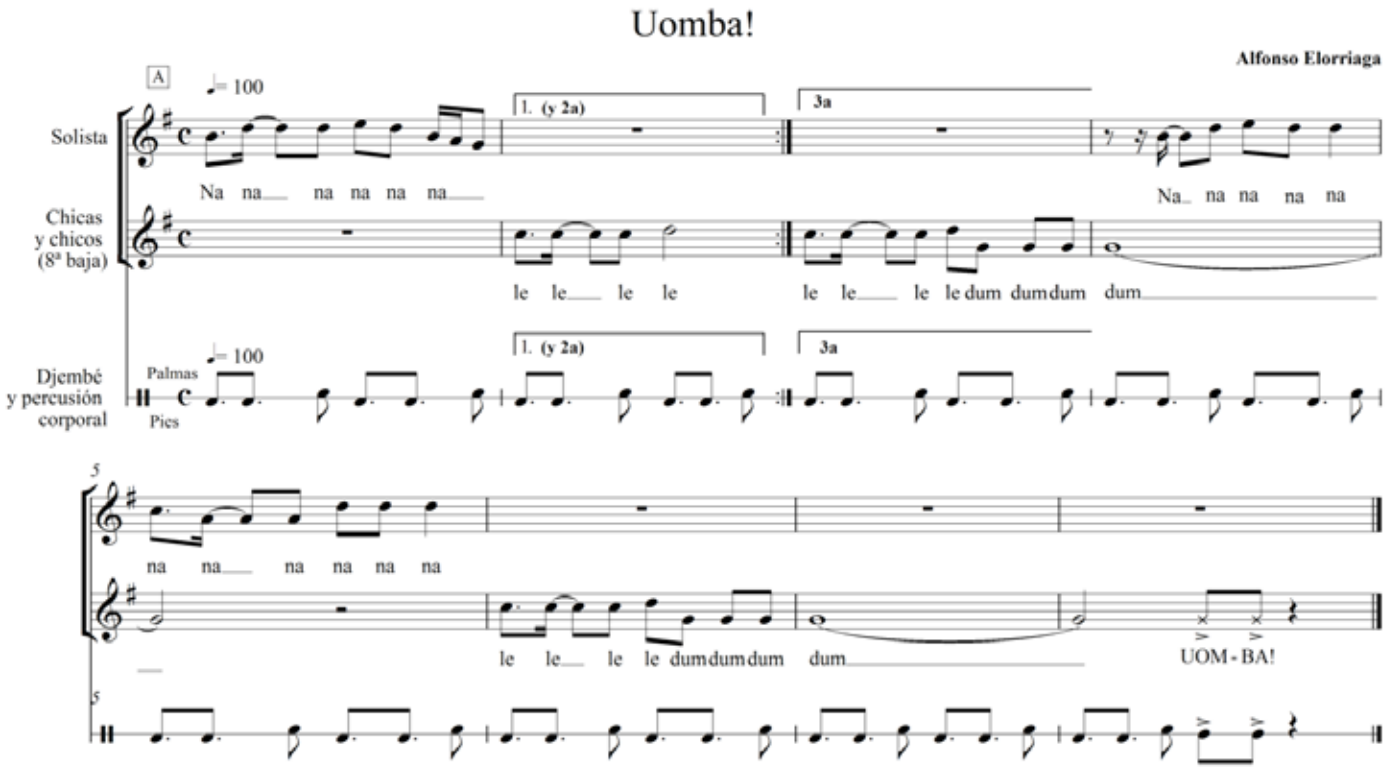


Figura 3. "Uomba". Versión adaptada a la zona de coincidencia. (Elorriaga, 2008, p.27)

En esta pieza los alumnos realizan distintos movimientos corporales con los brazos mientras cantan las respuestas dispuestos en corro (de pie) y todos terminan juntos gritando "¡Uomba!" con los brazos hacia el techo. Entre cada repetición avanzan en distintas direcciones mientras repiten con percusión corporal el mismo patrón rítmico que antes tocaba el djembé y cuentan dos veces en alto los compases (de 1 a 8) para volver de nuevo a la formación del corro y volver a empezar el juego vocal, pero con un nuevo solista.

Adaptación del repertorio para agrupamientos vocales a dos y tres partes

El canto en la zona de coincidencia acaba siendo, a la larga,

limitador y ofrece un modelo vocal que con el tiempo, se vuelve muy restringido. Por ello, es muy importante pasar a cantar a dos y tres voces en cuanto nos sea posible. El canto a dos y tres voces ofrece muchas más posibilidades musicales que la etapa anterior, pero para ello es fundamental que optemos porque los chicos no canten agrupados en una misma parte vocal. En una clase de música de primer ciclo de la ESO, hay varias posibilidades de agrupamientos vocales, pero todas ellas pasan por la heterogeneidad vocal, es decir, por mezclar ambos géneros en cada parte vocal (descartando así la posibilidad de agrupar a todos los chicos juntos en una misma parte). La heterogeneidad de las distintas fases de la muda de la voz masculina es mucho más combinable con las chicas (compartiendo por octavas con ellas la misma melodía), lo que enriquece las posibilidades musicales del repertorio que podremos usar en clase (sobre todo, en comparación con la fase anterior de la zona de coincidencia).

Parte vocal I	Parte vocal II
• Chicas A (voz ligeramente aguda) • Varones con voces blancas (al unísono con chicas A) • Mediavoz 2 (la misma melodía que chicas A cantando una octava grave)	• Chicas B (voz ligeramente grave) • Mediavoz 1 (al unísono con chicas B) • Mediavoz 2a (la misma melodía que chicas B cantando una octava grave) • Nuevos barítonos (la misma melodía que chicas B cantando una octava grave)

Tabla 1. Configuración vocal a dos partes de un aula de primer ciclo (Elorriaga y Aróstegui, 2013, p. 89).

En la disposición de la tabla nº 1, las chicas A y B deberían alternarse en cada pieza las partes vocales aguda/grave, para evitar que se acostumbren a cantar siempre en una misma zona del registro. Sin embargo, en la tabla nº 2, las chicas deberían ser repartidas en tres grupos. En este caso, si sería posible dejar en chicas A a las que tengan más facilidad para cantar con su voz de cabeza (timbre ligero y ágil), y dejar al resto que se repartan ecuánimemente entre chicas B y chicas C. Una vez más, estos dos grupos (B y C) deberían intercambiar sus partes vocales en cada pieza nueva del repertorio.

Parte vocal I	Parte vocal II	Parte vocal III
• Chicas A (voz aguda) • Varones con voces blancas (al unísono con las chicas A) • Mediavoz 2 (la misma melodía que chicas A cantando una octava grave)	• Chicas B (voz intermedia) • Mediavoz 2a (la misma melodía que chicas B cantando una octava grave) • Nuevos barítonos (la misma melodía que chicas B cantando una octava grave)	• Chicas C (voz ligeramente grave) • Mediavoz 1 (al unísono con las chicas C)

Tabla 2. Configuración vocal a tres partes de un aula de primer ciclo (Elorriaga y Aróstegui, 2013, p. 89).

Para encontrar repertorio adecuado a dos y tres partes, recomiendo visitar la web "The Cambiata Institute of America for Early Adolescent Vocal Music" (http://www.cambiatapress.com) donde es posible encontrar numerosas piezas vocales para adolescentes, todas ellas extraídas de la teoría de la "voz cambiata" (sobre la muda de la voz masculina en la adolescencia) cuyos principales exponentes fueron Irvin Cooper y posteriormente, Don Collins (esta teoría fue anterior a las investigaciones de Cooksey).

Alumnos del IES "Francisco Umbral" de Ciempozuelos cantando en grupo.

Por otra parte, también es posible adaptar el repertorio a dos y/o tres partes vocales (ya existente en el ámbito de la educación musical) en concordancia con alguna de las dos disposiciones vocales de las tablas anteriores (lo cual es muy sencillo de realizar en la gran mayoría de las piezas vocales SA, SB, SSA, SAB, etc.). Y, al igual que antes, también es posible crear tus propios juegos vocales a dos y/o tres partes para tus alumnos (incluyendo movimiento, percusión corporal, etc.).

Para concluir, quiero recalcar la importancia que tiene el hecho de dedicar una parte significativa del diseño curricular de la asignatura de música en secundaria a la expresión vocal (Elorriaga y Aróstegui, 2013). En el IES "Francisco Umbral" de Ciempozuelos (Madrid) dedicamos integralmente una clase a la semana a la didáctica del canto en grupo en las asignaturas de música de 1º (taller de música) y 2º (obligatoria) de la ESO. Por otra parte, los alumnos que lo desean pueden unirse al conjunto coral de adolescentes "Voces para la Música" que ensaya los viernes en el recreo y está formado exclusivamente por alumnos de primer ciclo. Posteriormente, tienen también la posibilidad de cursar en 3º de ESO la optativa curricular de "Canto Coral" (que se suele integrar en actividades corales escénicas junto con el grupo de teatro del instituto). Finalmente, el instituto dispone del coro juvenil "Voces para la Convivencia", actividad extraescolar que integra alumnos de segundo ciclo y bachillerato, padres y profesores, así como antiguos alumnos que siguen viniendo al instituto a cantar. Este grupo coral ha obtenido varios premios y subvenciones educativas con las que auto-gestiona sus actividades (viajes, conciertos, grabaciones, etc.).

Bibliografía básica recomendada

COOKSEY, J. M. (1992). Working with the Adolescent Voice. St. Louis, Missouri: Concordia.

COOKSEY, J. M. (2000). "Voice transformation in male adolescents". En: L. Thurman y G. F. Welch (Eds.) Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education, Book Four: Lifespan Voice Development (pp. 718-744). Collegeville, MN: Voicecare Network.

ELORRIAGA, A. (2008). El Sonido se Comparte: Canto Colectivo y Educación Musical. Madrid: U.A.M.

ELORRIAGA, A. y ARÓSTEGUI, J. L. (2013). Diseño Curricular de la Expresión Vocal y el Canto Colectivo en la Educación Secundaria: La Muda de la Voz en el Aula de Música. Madrid: Anexo.

ELORRIAGA, A. (2012). "The role of choir singing in the construction of gender identity in the adolescent male's personhood". En: O'Neill, S. A. (Ed.) Personhood and Music Learning: Connecting Disciplines and Narratives. Biennial Book Series Research to Practice: Vol. 5. Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.

FREER, P. y ELORRIAGA, A. (En prensa). "La muda de la voz en los varones adolescentes: El canto y la música coral en la enseñanza secundaria española". Revista Internacional de Educación Musical. (ISME). [Próxima publicación en: http://www.revistaeducacionmusical.org]

FREER, P. (2009). Getting Started with Middle School Choir. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

GACKLE, L. (1991). "The adolescent female voice: Characteristics of change and stages of development". The Choral Journal, 31(8), 17-25.

GACKLE, L. (2011). Finding Ophelia's Voice, Opening Ophelia's Heart. Dayton, Ohio: Heritage Music Press.

Alfonso Elorriaga

Estudió un postgrado de estudios avanzados en Pedagogía de la Música y la Danza en el Instituto Orff y posteriormente se doctoró en la UAM con una tesis sobre la voz en la adolescencia. En la actualidad es profesor titular de música del IES "Francisco Umbral" (Ciempozuelos, Madrid) donde lidera el proyecto educativo "Voces para la convivencia". Más información en http://vocesparalaconvivencia.blogspot.com.es/

UN ENFOQUE CREATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA DE LA DANZA

Leire Amonarriz

Tras varios años impartiendo Danza Creativa en el contexto extraescolar del colegio de enseñanza primaria Ramiro de Maeztu, hemos sentido la necesidad de introducir más específicamente el trabajo de la técnica de danza para los alumnos que están en el último ciclo de primaria. Somos conscientes de que a partir de los 8-9 años existe una mayor necesidad de profundizar en la práctica y desarrollo de capacidades específicamente técnicas y que éstas nos ayudan a ampliar el abanico de posibilidades para el movimiento, la improvisación y la composición.

Subrayamos que para nosotros la técnica es ***el control del propio cuerpo en movimiento***[1] y que ésta ha de alcanzarse desde las sensaciones internas y no a través de la copia de un modelo externo. No obstante, la concepción tradicional del aprendizaje de la técnica de la danza nos lleva, en general, a una metodología de imitación y repetición de pasos. Aunque creemos que ésta metodología puede ser efectiva y, probablemente, adecuada para la enseñanza formal de la danza que se imparte en los conservatorios, consideramos que en el entorno extraescolar en el cual trabajamos nosotros, o en el de las Escuelas Municipales de Música y Danza, donde predominan otros objetivos como el desarrollo de la creatividad, la socialización o la capacidad de expresión y comunicación, la enseñanza de la técnica ha de enfocarse de modo distinto. Por ello nos planteamos buscar medios para transmitir los conceptos y procedimientos relacionados con la mejora de la técnica desde una perspectiva interdisciplinar, creativa e inductiva, fomentando así el aprendizaje significativo desde la observación y la reflexión, y sin dejar de lado los aspectos de comunicación y socialización.

Desde nuestra experiencia como bailarines de danza contemporánea hemos extraído que existen dos elementos fundamentales para la mejora del control motriz del cuerpo: el centro y los apoyos. A partir de estos elementos podemos hablar de otros importantes como son el equilibrio y el desequilibrio, base de los principios de movimiento, o el peso y el empuje, sensaciones que nos ayudan a desarrollar la capacidad propioceptiva y mejoran la comunicación entre el cuerpo y el entorno: suelo, aire, compañeros, etc. Por ello, las diversas actividades que presentamos a continuación pretenden orientar al alumno a la comprensión y adquisición de esos elementos básicos.

El centro

Desde una perspectiva física hablamos de la fuerza y la coordinación de la musculatura abdominal, lumbar y de la cadera. No obstante, a nivel sensitivo el "centro" constituye un espacio muy interno que resulta escurridizo y difícilmente señalable.

Observación: Para la sesión inicial llevamos a clase un esqueleto de cuerpo entero. En él observamos y señalamos entre todos las diferentes partes del cuerpo: la columna vertebral, el cuello, los pies, las piernas, los brazos, la cadera, etc. Pero, "¿Dónde está el centro?". Para señalarlo e identificarlo nos servimos de un pompón de lana que colgamos con hilo de pesca desde las clavículas quedando suspendido a la altura de las vértebras lumbares. Con esta imagen los alumnos pueden apreciar claramente que la región de la cual estamos hablando se encuentra absolutamente desprotegida por nuestro esqueleto y que, por ello, es muy importante que la musculatura que rodea ese espacio esté fuerte.

Visualización interna y representación plástica: A continuación planteamos a los alumnos un ejercicio plástico para representar "su centro". En primer lugar les pedimos que se tumben y con los ojos cerrados imaginen ese espacio interno al que llamamos "centro": qué forma tiene, qué color, si es brillante o apagado, etc. Acompañamos esta visualización con una música neutra y tranquila. Mientras escuchan e imaginan relajadamente colocamos una hoja tamaño DIN A5 al lado de cada alumno y repartimos ceras de colores. Al terminar la música les pedimos que dibujen lo que han imaginado y después realizamos una ronda de observación y apreciación de los dibujos. De alguna forma este ejercicio nos sirve para transmitir la visión del centro como un tesoro íntimo, personal e intangible, que hay que cuidar y proteger.

Aplicación a la práctica del movimiento: A continuación recortamos y pegamos las creaciones a un cartón, para darles mayor resistencia, y colocándoles una goma las utilizamos como cinturón. Con los cinturones colocados de manera que subrayan la presencia y dirección del centro, realizamos diferentes ejercicios para trabajar la colocación, los cambios de dirección y los desplazamientos.

[1] Eric Franklin, ***Danza. Acondicionamiento físico***, Badalona: Paidotribo, 2007, p.113.

- Ejercicios de alineamiento en paralelo y primera posición.

- Traslados de peso de una pierna a otra en segunda y cuarta posición.

- Avanzadas simples con cambios de frente y dirección: ***El centro se dirige hacia donde queremos ir.*** Se pueden introducir giros de ¼ y ½, combinar caminadas hacia delante y detrás, o cambio de lados, etc.

- Ejercicios de fortalecimiento: Como ejercicios de "bolita-estrella" o "planchas", donde se trabaja desde la contracción abdominal y la sujeción de la zona.

En todo caso, trabajamos la técnica y el desarrollo de la fuerza muscular desde una perspectiva significativa para los alumnos.

Los apoyos

Los apoyos constituyen la base sobre la cual nos movemos y adoptamos diferentes posiciones y formas. Para llamar la atención sobre los mismos utilizaremos dos estímulos plásticos: la imagen de una escultura de Calder y una creación pictórica que realizarán los propios alumnos.

Observación y reflexión: Llevamos al aula la fotografía de un ***Stabile***[2] que nos acerca al mundo de la escultura en movimiento, idea que enlaza perfectamente con la danza. A través del análisis de ésta escultura no hablamos sólo de los apoyos sino que aprovechamos para introducir otros elementos interrelacionados y fundamentales para la mejora de la técnica del movimiento. En una pizarra escribimos los siguientes conceptos, relacionados con la alineación y la tensión muscular: firme, flexible, blando, equilibrio, peso, apoyo.

Preguntamos a los alumnos cuales de los conceptos expuestos creen que están presentes en la escultura y sólo uno de ellos es motivo de controversia o duda: blando. Algunos argumentan que si la escultura se mueve es blanda, mientras que otros dicen que si es blanda se derretiría y caería "como un flan". Finalmente, todos acuerdan eliminar ***blando*** de la lista afirmando que la movilidad se produce porque es ***fexible***.

A continuación les pedimos que presten atención a uno sólo de los conceptos presentados: el ***apoyo***. El apoyo es necesario para que la escultura se mantenga erguida y a su vez para que la parte móvil se mueva con libertad.

Improvisación: Distribuidos por el aula, les pedimos que observen cuantas partes del cuerpo tienen apoyadas en el suelo y seguidamente realizamos una improvisación guiada dirigiendo la atención sobre los apoyos.

En primer lugar trabajamos en estática, focalizando la atención sobre los apoyos que nos proporcionan estabilidad y equilibrio. Buscamos posturas diferentes sobre 2 apoyos, después sobre 3 apoyos y sumamos hasta 5. A continuación pedimos a los alumnos que se concentren en buscar tres apoyos sobre el suelo pero que éstos han de ser cambiantes: vamos cambiando los apoyos sobre el suelo, siendo el número total siempre de tres. Introducimos de ésta manera la dinámica del movimiento, lo que trabajaremos también con dos y cuatro apoyos cambiantes. Para finalizar, dejamos que puedan utilizar la cantidad de apoyos como quieran y cuando quieran. Jugaremos también con la velocidad cambiando el tempo del acompañamiento musical, habiendo preparado previamente varias piezas musicales con diferente tempo. A su vez, si vemos que los alumnos están anclados en el sitio, podemos animarles a que busquen el desplazamiento observando atentamente (mirada periférica) todo el entorno para no golpearse con nadie.

Esta improvisación tan sencilla y clara produjo una viveza de movimiento muy interesante en cada uno de los alumnos. Conectaron enseguida con el juego de los apoyos y las sensaciones que éste proporciona y experimentaron una forma de moverse llena de sorpresas y satisfacciones, lo cual es, desde mi punto de vista, el objetivo principal de una improvisación: descubrir y dejarse sorprender.

Creación plástica: La inspiración para esta creación fueron los apoyos en el suelo trabajados en la sesión anterior y se propone un proceso de trabajo colectivo y colaborativo entre todos.

Dividimos al grupo en dos y lo organizamos en círculos concéntricos. La mitad exterior dispone de una hoja tamaño DIN A2 y la mitad interior de ceras de colores. El grupo

[2] Jacob Baal-Teshuva, ***Calder***, Köln: Ta$_5$chen, 2003.

exterior propone diferentes apoyos sobre su hoja, apoyando diferentes partes de su cuerpo, y los compañeros del círculo interior perfilan el contorno de la parte del cuerpo apoyada. Mientras que el grupo exterior se queda siempre con su hoja, el grupo interior va pasando de hoja en hoja a modo de ronda, perfilando un apoyo cada vez. Al terminar toda la ronda, cambiamos los roles y repartimos nuevamente hojas y ceras. Tras terminar esta segunda ronda cada alumno tendrá un boceto con apoyos, líneas y formas de colores que podrán completar como quieran.

El centro, los apoyos y el compañero

Como ya hemos mencionado, a partir de estos dos elementos básicos se pueden trabajar otros muchos conceptos interrelacionados e importantísimos para la danza y el movimiento como el equilibrio-desequilibrio o el peso y el empuje. Las creaciones previas nos pueden servir para hablar de apoyos grandes, pequeños, sólidos, etc. y realizar diferentes actividades para seguir profundizando en el trabajo técnico por diferentes vías. Nosotros hemos querido unir estos aspectos con el trabajo en parejas, siguiendo la idea de las "esculturas en movimiento" y en una iniciación al trabajo de ***contacto***. Para ello hemos utilizado diferentes objetos y hemos construido esculturas sencillas en clase: instrumentos musicales y material de educación física como aros, picas o conos. Tras crear por parejas diferentes esculturas realizamos una ronda de observación e interpretación de las esculturas con el cuerpo y la pareja.

En este caso, no se trata sólo de sentir nuestro centro sino de observar donde está el centro del otro, elegir bien y afianzar los apoyos, disponer de una tensión muscular media para no caer, ni dañar al compañero, etc. De esta forma trabajamos la escucha, la comunicación y la comprensión corporal.

Resumimos que por medio de los ejercicios descritos hemos trabajado tanto el conocimiento del cuerpo, el desarrollo de la propiocepción y la comprensión de los principios de movimiento así como la comunicación, la reflexión y la creatividad. Utilizando diferentes medios, corporales y plásticos, hemos acercado a nuestros alumnos algunos contenidos biomecánicos, teniendo presente la importancia que tiene aprender a observarse, comprender los conceptos y sentir para que se produzca esa experiencia interna que mejora la técnica.

En general nos interesa que el trabajo técnico resulte atractivo e interesante para los alumnos, de forma que entiendan el por qué de los ejercicios y no los realicen por pura imposición. En este sentido, el trabajo que hemos iniciado este año nos ha ayudado a establecer un punto de partida y un vocabulario común para trabajar el control del cuerpo. Además hemos observado una notable mejora en la actitud corporal y en la forma de trabajar de muchos de los alumnos, lo que supone un logro que nos empuja a continuar en esta dirección.

Leire Amonarriz

Titulada en Pedagogía de la Danza Contemporánea por el Conservatorio Superior de Danza de Madrid "María de Ávila". Imparte las actividades extraescolares de "Danza creativa" y "Música y Movimiento" en el CEIP Ramiro de Maeztu.

CAMINOS HACIA LA lectoescritura

Alumnos y maestros creando aprendizaje a través de la elaboración de materiales

Alba Idoia Erviti

Hay un elemento esencial que se debe inculcar y desarrollar en nuestros alumnos y que tiene que formar parte también del desarrollo de nuestra labor, la creatividad. Esa creatividad se manifiesta de muchas maneras, desde en el qué enseñamos hasta el cómo, al seleccionar un repertorio u otro, en la forma en que lo llevamos al aula y lo presentamos a los alumnos, en la organización de nuestras clases, etc. Y otro aspecto más en el que se manifiesta esa creatividad en la labor del profesor ***Orff-Schulwerk*** es en la elaboración de materiales para y con sus alumnos.

Una característica que define esta labor es el hecho de que no hay una forma única y común de llevarla a cabo: hay libertad, no hay pasos a seguir. Teniendo como eje vertebrador los fundamentos del *Orff-Schulwerk* es cada maestro, en el contexto de su lugar de trabajo y con sus alumnos, el que va decidiendo qué hacer y cómo. Esta decisión no es únicamente del profesor, sino que los alumnos son también parte activa y creadora de ese aprendizaje. Por lo tanto, los materiales tienen que surgir de las necesidades y características de los alumnos y deben facilitarles el aprendizaje. Además, para que estos materiales sean verdaderamente válidos los alumnos también deben participar en el proceso de creación de los mismos. No hay mejor forma de constatar si un material cumple o no sus funciones, que ponerlo en práctica con los alumnos y escuchar, observar y tener en cuenta las ideas que ellos aportan.

Por ello, en mi opinión, la elaboración de materiales didácticos nace de la idea fundamental de que el proceso de enseñanza es un proceso vivo que van creando día a día los profesores junto con los alumnos en el aula.

Además de otras muchas cosas, el hecho de idear, crear, elaborar, hacer o construir algo uno mismo hace que se generen experiencias gratificantes y con verdadero significado. Dan lugar a satisfacción y disfrute que son fuentes de motivación y que, por lo tanto, facilitan aprendizajes duraderos que van más allá de la comprensión de conceptos, ya que forman parte de la vivencia musical de cada uno.

Esas experiencias son igual de valiosas tanto para el alumno como para el maestro. De ahí que la elaboración de materiales tenga un gran valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de mi formación musical y pedagógica, a través de escuela de música, conservatorios y diversos cursos de especialización realizados con grandes maestros como Sofía López- Ibor, Judit Faller, Daisy Pérez, Doug Goodkin, James Harding o Christa Coogan, he aprendido el valor que tienen las vivencias artísticas y creadoras en el aprendizaje y en el desarrollo personal de cada niño. En sus clases cada uno de ellos es ejemplo de cómo incorporar la creatividad al trabajo en el aula, con y para los alumnos y ofrecen modelos de cómo crear materiales de muy diversos tipos y de cómo ponerlos en práctica. Algunos son intangibles como coreografías, melodías o juegos, y otros son tangibles, como los instrumentos.

La enseñanza en las escuelas de música, está dividida en una primera etapa que conocemos como Música y Movimiento en la que generalmente los niños tienen experiencias muy gratas con la música. Cantan canciones, bailan, tocan instrumentos, hacen dramatizaciones, juegan con canciones, ritmos, es decir vivencian la música. Sin embargo, cuando los alumnos empiezan la segunda etapa que llamamos Lenguaje Musical pasan de golpe a enfrentarse a conceptos abstractos, a tener que leer notas y figuras y a escribirlas. Actividades que no tienen que ver con hacer música, sino con la adquisición de una habilidad, y además tienen que adquirir esa destreza lo antes y más rápido posible. Lo que era cantar, tocar, bailar y disfrutar haciendo música en clase se convierte en descifrar códigos en un papel, libro o pizarra, sentados en una silla. Los objetivos que se marcan son normalmente los de conseguir ciertos niveles de autonomía o eficacia en la lectura y escritura, además de la adquisición de otros conceptos teóricos, y aunque las actividades que se realizan en clase se presenten de manera lúdica o amena, no siempre son musicales. Por lo tanto se produce una desconexión grande entre la música (cantar, tocar, bailar, hacer) y el lenguaje musical, algo carente de sentido, absurdo, ya que no cabe concebir lo segundo sin aquello que le da origen y utilidad, la música.

Todos hemos oído reflexiones acerca del fracaso de la metodología tradicional y los materiales tradicionales que se han venido usando en la enseñanza del lenguaje musical en España. Estos métodos contribuyen a esa separación entre música y lenguaje musical (solfeo), con la consiguiente desmotivación de los alumnos y un resultado de aprendizaje “aparente” y superficial en muchos casos. Se podría decir que se introduce un lenguaje de símbolos abstracto, ajeno y lejano al lenguaje de los niños, convirtiendo al mismo tiempo las clases de lenguaje musical en la realización y repetición de ejercicios de lectura y escritura poco

musicales y dejando de hacer música. Por eso, como paso intermedio imprescindible en la enseñanza de la lectoescritura me parece que tienen un gran valor y son de gran utilidad las grafías no convencionales. Son lenguajes mucho más cercanos a la lógica y que representan de forma más concreta los elementos de la música. Son fácilmente descifrables para los niños y esto permite que se utilicen para aprender a leer o escribir música haciendo música. Por ello, la iniciación a la lectoescritura es un campo en la enseñanza del lenguaje musical en el que cabe y necesita la creación de materiales nuevos que surjan del trabajo en el aula con los alumnos.

A continuación hago la descripción de dos ejemplos de materiales que han surgido del trabajo con los alumnos en las clases, los dos con fines y características muy distintos, pero con la misma filosofía de origen.

El primero, para el primer curso de Lenguaje Musical, es un proyecto que llamamos "El árbol de Navidad", y el segundo para la etapa de Música y Movimiento, alumnas de cuatro años, con la canción "Debajo un botón".

Para empezar con la lectura y representación o escritura rítmica, decidí utilizar tarjetas de papel o cartón que están cortadas proporcionalmente. La idea surge a partir de observar la dificultad de los niños para manejar los conceptos y las relaciones temporales y aprovechando la capacidad que sí tienen para apreciar las relaciones de proporcionalidad de tamaños con objetos manipulables por ellos mismos. De tal manera que, asociando los diferentes tamaños de tarjetas con la duración de las figuras que representan, queda visualmente muy clara la relación que existe entre la duración de las figuras. Es interesante hacer partícipes a los alumnos en la elaboración de las tarjetas, ya que cortándolas y pegándolas entienden claramente la relación que hay entre ellas. Utilizando las tarjetas para escribir ritmos, es también muy sencillo y gráfico el llegar al concepto de cómo se organizan las duraciones, al concepto de compás.

A esas mismas tarjetas les añadimos un elemento más, el color. Cada color se asocia a una nota. De tal manera que se puede hacer lectura melódica y rítmica sin necesidad de escribir figuras y notas en un pentagrama. Hay muchas teorías sobre color y sonido y numerosos trabajos que asocian un color concreto a una nota. En este caso la asociación la hicimos en clase tomando como referencia el color de los Boomwhackers, instrumentos con los que los alumnos estaban familiarizados, y el material del que disponíamos en clase. Así decidimos también que los silencios serían de color blanco.

Utilizando las tarjetas, los alumnos las pueden manipular muy fácilmente construyendo sus ritmos y melodías. Así el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura no consiste en la imitación y reproducción estática de modelos rítmicos y melódicos dados, sino que es un proceso vivo en el que la creatividad y la práctica musical están presentes. El alumno crea lo que luego va a cantar o a tocar con sus compañeros, lo cual es algo satisfactorio para ellos personalmente y lleva aparejados otros valores sociales, como son el compartir su música con el grupo, así como el valorar las creaciones de sus compañeros. Una experiencia emocional y social con valor para todos los miembros del grupo.

En Navidad, siguiendo con estas mismas ideas de representación proporcional de las figuras rítmicas, de un color asociado a una nota, y también con la introducción progresiva y constructiva de conceptos, hicimos un proyecto: "El árbol de Navidad".

Durante varias sesiones los alumnos compusieron sus propias melodías. Primero eligieron en qué escala pentatónica iban a componer, atendiendo a qué sonoridad les gustaba más. A partir de ahí, las claves fueron escribir una melodía de cuatro compases de 2/4 que empezara y acabara en el mismo color o nota. Utilizaron los instrumentos de láminas para componer, primero escribiéndola con las tarjetas, para después escribirla en el árbol de Navidad. Para este paso utilizamos pegatinas circulares, conocidas como gomets, de tres diámetros proporcionales, de manera que el diámetro más grande era dos veces el mediano y cuatro veces el pequeño. Las pegatinas eran blancas así que los alumnos escribían el ritmo pegando los gomets y luego la melodía coloreándolos.

El otro elemento decorativo del árbol era el espumillón, que en nuestro árbol-partitura representaba al bordón, y estaba pintado del mismo color que la primera y última bola del árbol, aunque representaba las dos notas que formaban el bordón en cada caso.

El último paso a nivel individual fue escribir en el pentagrama con figuras y notas la melodía que ya habían compuesto ayudándose de las tarjetas, y que habían escrito y leído con las pegatinas en el árbol. A nivel grupal tocamos y cantamos las melodías de cada uno, e hicimos un trabajo de composición de pequeñas piezas en forma rondó organizando las melodías por escalas y añadiendo algunos elementos.

El resultado fue la composición de unas bonitas piezas y la satisfacción de los niños al tocar sus propias composiciones, además de un árbol de Navidad que se pudieron llevar a casa para enseñar y compartir con sus padres, hermanos y amigos, en el que estaba escrita su melodía.

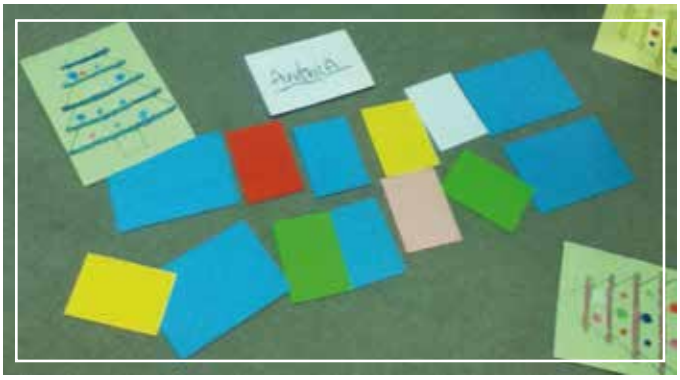
El camino hasta este gran resultado fue una sucesión de logros y aprendizajes en la práctica de la lectoescritura rítmica y melódica, y una sucesión de experiencias prácticas, activas y musicales que llevaron a los alumnos desde la

notación no convencional hacia la escritura y lectura de la grafía convencional, además del desarrollo de otros conocimientos y elementos inherentes a la música como son el sentido estético y artístico, y las capacidades expresiva, comunicativa y de escucha.

Resumiendo, las fases en las que llevamos a cabo el proyecto fueron:

1- Composición de melodías. Tocando instrumentos de láminas y escribiéndolas con las tarjetas.

2- Árbol – partitura: Se escribe la melodía pegando los gomets en el Árbol de Navidad y se colorea el espumillón (bordón).



3- Escritura: Se escribe la melodía en el pentagrama.

4- Composición de piezas: Se ordenan las melodías y entre todos se crean piezas pequeñas en forma rondó que tocamos en clase.

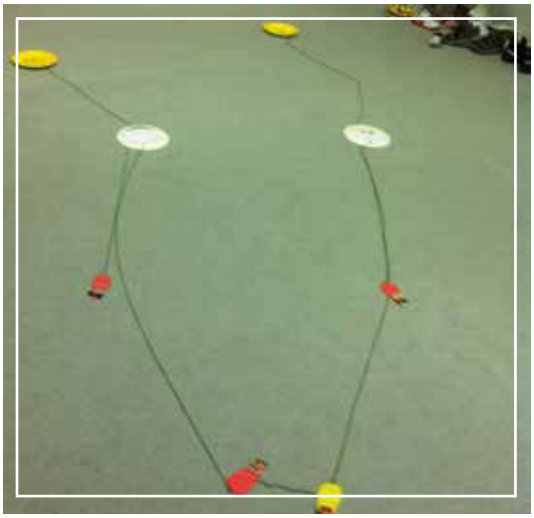
El siguiente material tiene un carácter diferente. Surge cantando la canción “Debajo un botón” con un grupo de alumnas de cuatro años. La canción es relativamente larga, y los versos no tienen una estructura regular que alterne Tón, tón, tón y Tín, tín, tín siguiendo un patrón constante, fácilmente anticipable para los niños, sino que hay que aprenderse la canción para poder “acertar” con el Tón, ton, tón o el Tïn, tín , tín. La estructura atendiendo al texto tiene forma de espejo, o de hacer hasta un punto y deshacer desde ese punto hasta el principio.

Hicimos el siguiente material que nos servía para cantar y contar la canción. Utilizamos platos de cartón, lana, papel y plastilina, y los utensilios necesarios para pegar, colorear, etc…

Así conseguimos tener un “cuento” que mientras cantábamos íbamos desplegando hasta encontrar el ratón chiquitín y plegábamos hasta llegar de nuevo al botón.

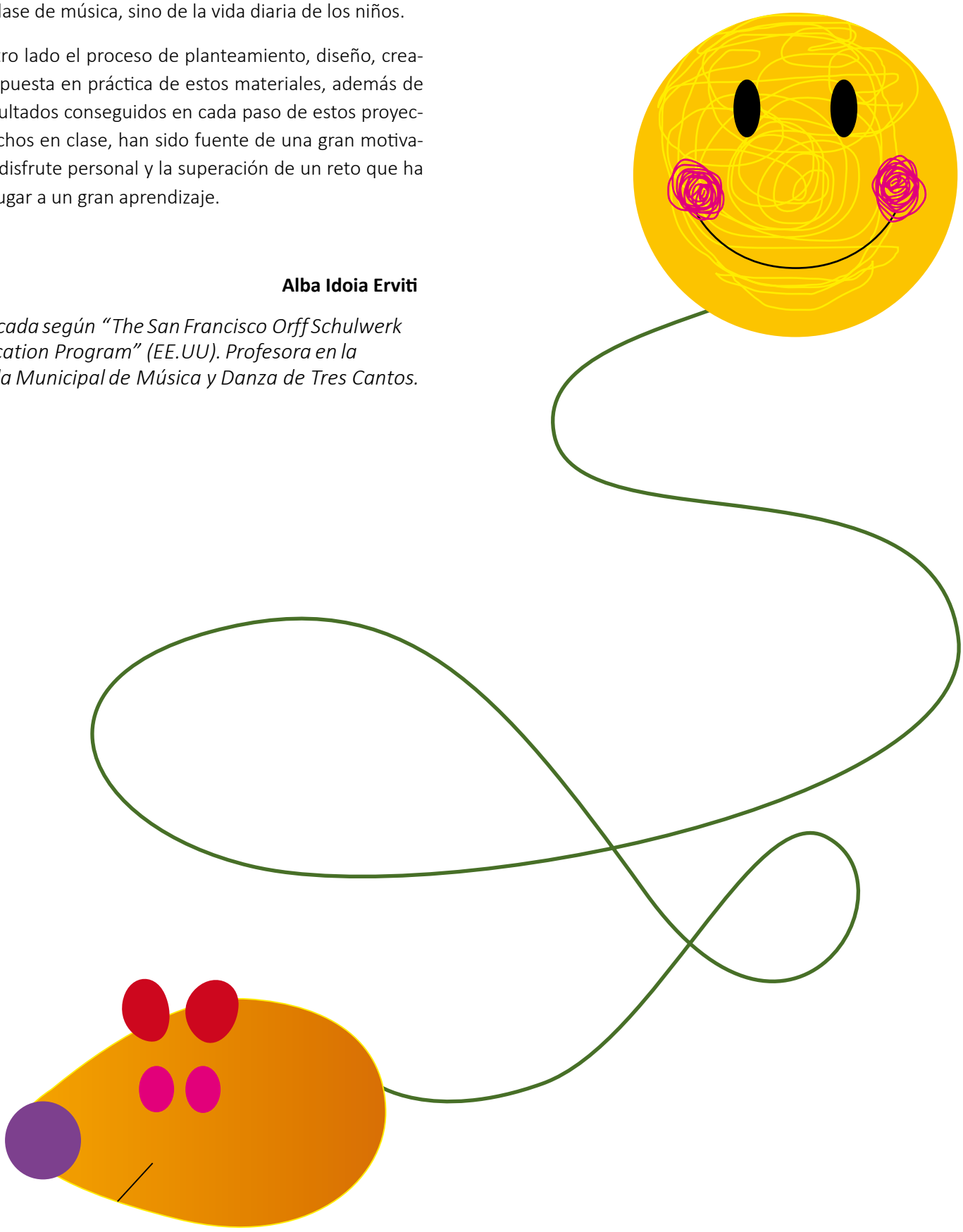
El proceso de construcción del material sirvió para desarrollar también aspectos que no son meramente musicales, pero que no podemos dejar de lado en la clase de Música y Movimiento, como son las formas, la expresión a través del dibujo, el trabajo de coordinación y motricidad, el secuenciar elementos, entre otros. Una vez elaborado nos sirvió para hacer juegos de dramatización y de movimiento, también como partitura para acompañar la canción con diferentes instrumentos y gestos para el tón y para tín, y como instrumento, etc. Y sirvió también para que las niñas siguieran cantando la canción de “Debajo un botón” en casa con sus padres y hermanos al llevarse a casa “su Martín”, como acabaron llamando al material.

Al ver lo que habían hecho los de cuatro años, los alumnos de conjunto vocal (de más de 8 años) pidieron hacerlo ellos también. Lo utilizamos como partitura dibujando las alturas de la melodía con la lana, como guía para cantar en canon, caminando la partitura mientras cantaban quedaba muy claro qué sonaba con qué, y cuándo entraba cada voz, etc.



El desarrollo de estos proyectos me ha permitido observar el gran poder que tiene el hacer las cosas por uno mismo y compartirlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La vivencia que genera en los alumnos es muy grata y significativa y hace que las canciones y elementos que se han trabajado pasen a su repertorio personal de canciones, ritmos, juegos y danzas. Un repertorio que no es propio sólo de la clase de música, sino de la vida diaria de los niños.

Por otro lado el proceso de planteamiento, diseño, creación y puesta en práctica de estos materiales, además de los resultados conseguidos en cada paso de estos proyectos hechos en clase, han sido fuente de una gran motivación y disfrute personal y la superación de un reto que ha dado lugar a un gran aprendizaje.



Alba Idoia Erviti

Certificada según "The San Francisco Orff Schulwerk Certifcation Program" (EE.UU). Profesora en la Escuela Municipal de Música y Danza de Tres Cantos.

DANZA CORAL Y CONVIVENCIA

Una propuesta para desarrollar la sensibilidad artística en los alumnos y mejorar la convivencia en las aulas

Juan Dionisio Martín

Durante el curso 2008-2009 tuve una Licencia por Estudios de la Comunidad de Madrid para llevar a cabo un proyecto de investigación sobre danza coral [1] y convivencia; el resultado de este trabajo fue la creación de diez coreografías que desde entonces he venido realizando con grupos de alumnos de distintos institutos. Esto me ha permitido conocer la respuesta de los alumnos y las valoraciones, opiniones y sugerencias de los compañeros que son profesores de Música en esos institutos. Además, me ha posibilitado reflexionar sobre su planteamiento original e introducir las modificaciones necesarias para mejorar el resultado final. En este artículo se comenta cuál es la finalidad que se persigue con las coreografías y la metodología general que subyace en todas ellas por muy distintas que sean unas de otras; a continuación, y a modo de ejemplo, se incluye la descripción y la planificación del trabajo de una de ellas: *Desequilibrios y apoyos.*

El origen de este proyecto está en los cursos de movimiento y danza que la Comunidad de Madrid comenzó a organizar en 1992 impartidos por ***Verena Maschat***. Los que en aquel momento éramos profesores de música no habíamos cursado en nuestros estudios de conservatorio nada que tuviera que ver con esos temas, y aquellos primeros contactos con el movimiento y la danza en el campo de la educación nos fueron abriendo un camino a un mundo extraordinario que hoy considero imprescindible para conseguir que nuestros alumnos puedan vivir, tanto desde el punto de vista de la percepción como de la expresión, la experiencia de la música, con todo lo que esto tiene de positivo en su proceso de desarrollo y de crecimiento integral.

Por otro lado, durante los siete cursos anteriores a solicitar la licencia formé parte del equipo de Jefatura de Estudios en mi instituto, el I.E.S. Mirasierra de Madrid. Este trabajo me brindó la oportunidad de conocer mucho mejor lo que es un instituto de secundaria que cuando sólo actuaba como profesor de Música, y ser más consciente de los problemas que surgen en la convivencia diaria entre el alumnado: buena parte del trabajo de la jefatura de estudios es prevenir y resolver este tipo de conflictos, apoyando tanto a los equipos educativos, como interviniendo directamente con alumnos, grupos, padres, etc.

Pues bien, con estos antecedentes, consideré posible diseñar una serie de coreografías en las que, además de posibilitar la consecución de todos los beneficios que la vivencia de la danza coral lleva consigo, se trabajaran asuntos relacionados con la convivencia en el aula. Buena parte de lo que se hace en las sesiones de tutoría y también parte del trabajo que los profesores hacen en sus clases, está orientado a resolver problemas de convivencia. Con estas coreografías se pretende colaborar en una dimensión distinta y muy enriquecedora a desarrollar valores esenciales que permitan mejorar la convivencia dentro del grupo. Más allá de que danzar en grupo sea uno de los contenidos de la asignatura de Música, es además una excelente actividad para aprender a respetarnos y respetar a los demás; desarrollar la capacidad de comunicación con un lenguaje no verbal; valorar el esfuerzo y lo que con él se consigue; fomentar la autoestima, la idea de cooperación, la de solidaridad, la de pertenencia a un grupo… y, desde luego, desarrollar la sensibilidad artística de nuestros alumnos.

Con las coreografías que aquí se proponen se pretende trabajar todos estos aspectos comentados anteriormente. El recurso que se utiliza en cada una de ellas es contar una pequeña historia por medio del movimiento y la danza; historias que están relacionadas con lo que acontece en el día a día en un aula de secundaria: la soledad, el aislamiento de algunos alumnos y las actitudes de los demás; los pequeños grupos, las relaciones entre ellos y con el grupo de clase; las situaciones de alumnos con alguna discapacidad; la importancia de llegar a acuerdos y elaborar proyectos en común con compañeros; el acoso escolar; etc. Por tanto, todas tienen un componente teatral, pero un teatro en el que no se utiliza la palabra, sino el movimiento, el mimo, el gesto; incluso se podría decir que son trabajos de teatro danzado, en la línea de algunas obras de danza o de teatro contemporáneos (salvadas las evidentes distancias). Así es que, los alumnos, además de moverse o danzar siguiendo una música, tienen que actuar. Por ello habrá que hacer una serie de trabajos previos encaminados a que asuman determinados papeles y se impliquen actuando de una manera que va más allá de lo que usualmente se hace en las aulas cuando se aprende una danza de pasos (que es lo más frecuente), o se plantean trabajos de movimiento más

[1] El término “danza coral” está tomado del artículo de Verena Maschat: El efecto social y emocional de la danza coral (revista de la Asociación Orff España, vol. 9, 2006); un artículo fundamental para entender el valor educativo de la danza en grupo.

convencionales. Por otra parte, y reforzando esta línea de actuación, un elemento que está presente en todas las coreografías es el movimiento improvisado, lo cual exige mayor implicación de los alumnos y hacer un importante trabajo previo para tratar de conseguir que cada uno pueda expresar sus propias ideas.

Vistas en conjunto, unas coreografías son más adecuadas que otras para hacerlas en determinados cursos, y no tanto por su dificultad –no son complicadas-, si no por los temas que tratan y el grado de madurez que deben tener los alumnos para poder reflexionar con suficiente aprovechamiento sobre el tema que cada una de las coreografías propone.

Para la planificación del trabajo en el aula se debe tener en cuenta que para la mayoría de las coreografías se precisan tres sesiones de trabajo, pero esto dependerá, sobre todo, del grado de familiarización que tengan los alumnos con el movimiento y la danza. Cada una de estas sesiones estará dividida en tres partes: se iniciará con ejercicios de estiramiento/calentamiento que, siguiendo el pulso de una música, unos determinados ritmos, los dibujos de unas melodías, etc. nos dispongan para lo que se va a hacer a continuación; luego se harán los trabajos específicos de preparación de la coreografía; y para finalizar, antes de terminar la clase, es conveniente dejar unos minutos de relajación y aprovechar para comentar algo de lo que se ha realizado en el aula.

Puesto que se van a tratar temas relacionados con la convivencia es muy importante que se informe al tutor, y también a la jefatura de estudios, de lo que se va a hacer en la clase de música y que se planifiquen las sesiones de manera que el tutor pueda asistir a la última de ellas o, al menos, a la segunda parte de esta clase. En ese momento, cuando ya esté el tutor en el aula, es cuando se realizará la coreografía. Luego, una vez que los alumnos se hayan relajado, es necesario hacer una recapitulación y reflexión final sobre lo que se ha vivido en el aula. Este trabajo aportará datos tanto al profesor como a los propios alumnos para evaluar lo realizado, pero sobre todo, y esto es lo más importante, servirá para suscitar debates en torno al tema que se ha tratado en la coreografía, para entender mejor lo que se ha sentido y las ideas que han ido surgiendo en estas sesiones, y colaborar a que cada uno de los alumnos, y el grupo en conjunto, vaya avanzando por el camino de mejorar la convivencia entre todos

DESEQUILIBRIOS Y APOYOS

Finalidad

En esta coreografía se trata el tema de los falsos paraísos, los paraísos inexistentes que tantas veces se les proponen a los adolescentes y a los jóvenes –y también a los adultos– como vías para dar salida a sus inquietudes.

La idea del paraíso existe en nuestra cultura desde los más remotos tiempos y está asociada a la imagen de un idílico lugar, un vergel con hermosísimas flores y deliciosos frutos que están al alcance de la mano, en el que todo es felicidad, no hay tensiones y se cumplen todos nuestros deseos sin esfuerzo. Esta idea contrasta con la severa realidad en la que nos desenvolvemos diariamente y se mantiene como una lejana ensoñación a la que, de alguna manera y en algún momento, quisiéramos aproximarnos. Pero nuestra sociedad es capaz de dar soluciones a casi todo, incluso de acercarnos a ese paraíso que de vez en cuando cruza nuestra mente; según la publicidad que nos regalan la televisión, la radio, las revistas, internet, etc. hay remedios para casi todos nuestros problemas y mil maneras de conseguir realizar nuestras ilusiones, alcanzar nuestros pequeños paraísos, con un mínimo esfuerzo: a veces lo que tenemos que hacer es tan fácil como marcar un número de teléfono; además, según nos cuentan, el precio (todo se vende) o su financiación está al alcance de cualquier bolsillo. Con mucha frecuencia la publicidad está tan bien hecha, está tan bien dibujada y es tan atractivo lo que nos ofrece, que es difícil o, al menos, no resulta evidente averiguar qué lo que tiene de cierto lo que nos proponen y valorar con serenidad lo que nos están pidiendo a cambio, evaluar su "precio". También existen otros mercados, los de los productos no legalizados del grupo de los estupefacientes y las drogas que no se anuncian en televisión pero que, como todo el mundo sabe, se suelen ofrecer a los jóvenes en ambientes asociados a la diversión y el ocio colectivo. En estas situaciones es fácil que surja la ocasión de aceptar y comprar algo con lo que, según los vendedores de falsos sueños, se puede conseguir, aunque sea solo por un ratito, una parcela de ese paraíso inexistente que alguna vez se ha soñado.

La intención de esta coreografía es tratar estas cuestiones; en ella se plantea un conflicto individual que se resolverá con la ayuda de los compañeros y el esfuerzo propio. Una vez que los alumnos hayan vivido esta experiencia, será necesario reflexionar para entender mejor este tema tan complejo e incluso pensar en qué actitudes pueden ser más adecuadas para no dejarnos llevar por lo que determinados individuos nos proponen.

Por otro lado, en esta coreografía se desarrolla un importante trabajo de movimiento: el desplazamiento en equilibrio, el equilibrio con apoyo y el contacto con compañeros haciendo peso y contrapeso para componer distintas figuras; todos ellos elementos muy importantes para el desarrollo personal, y el aprendizaje y la vivencia de algunos contenidos que son propios de la danza contemporánea.

Música

La música que se propone para hacer esta coreografía es *Prologue*, una grabación de Loreena McKennitt con la que comienza su CD *The book of secrets*[2]. Esta es una música que desde el comienzo nos sitúa en un mundo algo alejado y un tanto exótico: un bordón grave con un timbre suave y acogedor que suena durante toda la grabación, los sonidos de un instrumento de cuerda pulsada (canon), una leve percusión, la voz que entona una melodía sin texto a la que se van añadiendo otras voces e instrumentos que la acompañan, van dibujando un ambiente que es adecuado para situar esta coreografía. Su duración es de 4.32', un tiempo un poco escaso para lo que se precisa; para resolverlo se puede hacer un montaje utilizando uno de los muchos programas informáticos que hay de edición musical o, directamente, bajar el volumen en un momento dado, cuando se vaya llegando al minuto 4, y retroceder dos o tres minutos. Sobre la música se añadirán señales sonoras hechas percutiendo un triángulo o una pequeña campana (lo puede hacer el profesor); sonidos que marcarán, como se verá más adelante, una acción concreta y fundamental en la coreografía.

Cualquier otra música que defina un tono sereno con un cierto exotismo en la idea de lo que se acaba de comentar también sería adecuada.

Todos los trabajos previos para hacer la coreografía también se harán con música, ya sea siguiendo su pulso, dejándonos llevar por el ambiente que crea, etc.; más adelante, en el apartado "Planificación del trabajo", se sugieren músicas que se pueden utilizar. La elegida para acompañar a la coreografía debe reservarse para cuando ya esté avanzado el montaje.

Coreografía

Para comenzar, los alumnos (todos menos uno) están situados en una especie de anillo en torno al centro del aula. Cuando comienza a sonar la música empiezan a caminar dejando en el medio el máximo espacio libre que se pueda; unos van en un sentido y otros en otro, cada uno según su antojo, con la idea de deambular, pasear sin intención de dirigirse a ningún sitio; en un momento dado se pueden parar, mirar alrededor sin detenerse especialmente en nada y luego seguir caminando.

Poco después, cuando comienza a sonar la voz, el alumno o alumna que hasta entonces había permanecido fuera del grupo, entra al centro del espacio que han definido sus compañeros. Lleva puesta una máscara muy hermosa y sugestiva, y una bolsa colgada en bandolera dentro de la que lleva cintas de colores enrolladas (ver "Materiales"). Su entrada estará acompañada de gestos muy teatrales hechos con la intención de ser visto, de atraer la atención de los

[2] Si escribimos en cualquier buscador de internet el nombre de la cantante y el título de la obra aparecerán muchas páginas en la que se puede escuchar esta canción.

demás. Luego, con lentitud y muy ceremoniosamente, va sacando cintas de la bolsa y las va extendiendo por el suelo a la vez que el sonido de una pequeña campana o un triángulo (tocado por el profesor) destaca y refuerza su gesto. El enmascarado sigue desplazándose sin ninguna prisa, recreándose en sus movimientos. Algunos de los que están deambulando se detienen y le miran, y él, con sus gestos, les invita a transitar por las estrechas cintas que, en definitiva, no son más que pequeños caminos que no tienen salida, que no conducen a ningún sitio.

Hay que imaginar que las cintas son trozos de cuerdas o cables como los que utilizan los equilibristas, que forman una extraña y atractiva red de colores. Los que acepten la invitación del enmascarado solo podrán transitar por ellas haciendo equilibrios como si estuvieran sobre una cuerda floja, y solo podrán salir con la ayuda de un compañero.

Algunos comienzan a entrar en la red. Su desplazamiento será muy lento porque no se trata de avanzar echando un pie tras otro, si no de ir deteniéndose con agrado en las formas que, a la manera de esculturas dinámicas, van surgiendo conforme se desarrolla el movimiento en equilibrio. Al llegar al final de una cinta, o en cualquier otro momento, se puede pasar o saltar a otra; y si hay un encuentro con otra persona que viene de frente se puede dar la vuelta, pasar a otra cinta o cruzarse tratando de resolver el momento crítico del cruce con apoyos entre los dos para no perder el equilibrio ni salirse del camino.

Cuando alguien está haciendo equilibrios debe transmitir una sensación de bienestar, de agrado, y una manera de expresarlo es con el gesto de la cara. Pero, conforme pasa el tiempo, se da cuenta de que todos los caminos se acaban y que está metido en una red de la que no ve la manera de salir; ese contento se irá transformando en desasosiego, desagrado y malestar, y los movimientos o saltos serán más arriesgados, incluso, a veces, se quedará parado y cabizbajo.

El enmascarado, pasados un par de minutos desde su aparición y cuando ya ha extendido cuatro o cinco cintas, se aproxima a un compañero que está caminando, le pone el brazo por encima del hombro como signo de amistad y complicidad, y le lleva hacia fuera del espacio coreográfico. Luego, dando la espalda a los demás y actuando con rapidez, le pasa la máscara y la bolsa con las cintas para que desempeñe su papel y él se incorpora al grupo de los paseantes.

Mientras tanto, respondiendo a las reiteradas invitaciones de los enmascarados, ha ido entrando algún alumno más en la red, pero también están los que solo ponen un pie, reconsideran la situación, y vuelven hacia atrás.

En un momento dado, alguien de los que están caminando que se ha fijado en las fatigas y el cansancio de un compañero, se le acerca lentamente teniendo cuidado de no pisar las cintas, le da la mano para ayudarle y muy despacio le conduce hacia el exterior. Esto se repite entre otros alumnos, incluso se forman pequeñas cadenas de dos o tres que con gestos teatrales que denoten cierta dificultad y esfuerzo, colaboran para ayudar a un compañero. Las parejas o los pequeños grupos que han salido se quedan juntos y se apoyan unos en otros haciendo peso y contrapeso o se sientan en el suelo manteniendo un contacto entre ellos. De vez en cuando cambian los apoyos para que sea menos cansado, para dar dinamismo a las figuras y que el conjunto resulte más interesante. Algunos pueden levantarse y entrar de nuevo, o ir en ayuda de otro compañero.

Han transcurrido un par de minutos más o menos desde que el segundo enmascarado entrara en acción, ha extendido tres o cuatro cintas y ha seguido invitando a sus compañeros a entrar en la seductora red de colores. Entonces, se acerca al centro, deja la bolsa, coloca la máscara encima, y se incorpora al grupo de los que deambulan alrededor; al rato se sienta junto a unos compañeros.

Los que todavía hacen equilibrios en la red irán conseguido salir de ella con la ayuda de un compañero e irá quedándose sin nadie que la transite; entonces, los que están cerca de una cinta se aproximan un poco, la cogen por el extremo y la tiran hacia el centro, hacia donde está la máscara y la bolsa. Los que todavía están de pie haciendo los apoyos en grupo se van sentando. Luego, la música se va perdiendo y todo queda un tanto estático.

Poco a poco, los alumnos se van sentando en círculo en el suelo y relajándose. Después de unos momentos, el profesor les invita a hablar y a reflexionar sobre la experiencia que se ha vivido.

---

[3] Sugerencias: para los estiramientos y cuando se camina, se puede utilizar una música de carácter desenfadado y con un ritmo fácil de seguir como, por ejemplo, los cortes 2 (***Mummers' Dance***), o 4 (***Marco Polo***) del disco de Loreena McKennitt, ***The book of secrets***, (ver el apartado Música) que tienen una sonoridad parecida a la de la música que se propone para la coreografía; para el trabajo previo de equilibrios elegiremos una música más tranquila como el corte 6, ***La Serenísima*** , de ese mismo disco. Evidentemente, también son adecuadas cualesquiera otras músicas que creen un ambiente similar al que aquí se sugiere; por ejemplo, Yo-yo Ma & Bobby McFerrin, ***Hush little Baby*** (CD ***Hush***) para los estiramientos y, también de ese disco, la interpretación que hacen de ***Vocalise***, de S. Rachmaninoff, para los equilibrios. (Todas estas músicas se pueden encontrar en internet).

Planificación del trabajo

En principio, no es necesario informar a los alumnos de cuál es la finalidad de la coreografía ni qué es lo que se va a hacer. Conforme vaya avanzando el trabajo se irán comentando algunos aspectos, como se indica a continuación en el plan de trabajo de cada sesión, que ayuden a entender mejor la finalidad que se persigue con esta coreografía.

La planificación está hecha para poder montar la coreografía en tres sesiones incluyendo, como se ha comentado anteriormente, la reflexión final con los alumnos (en general, esta reflexión precisa de más tiempo del que se puede dedicar en esta última sesión por lo que se continuará en tutoría y también, si fuera necesario, en la siguiente clase de música).

Cada una de las sesiones comenzará con un estiramiento/calentamiento de unos diez minutos de duración para activar articulaciones del cuello, hombros, brazos, columna, tronco, caderas, rodillas, tobillos, pies, etc., y también se harán desplazamientos por el aula implicando el movimiento de todo el cuerpo.

Como se ha dicho anteriormente, todos los trabajos previos se harán con música[3] y se debe prestar mucha atención al componente teatral de la coreografía.

1ª sesión

1 Estiramiento/calentamiento
2 Caminar por todo el aula
3 Equilibrios en el sitio
4 Comentario entre todos

2ª sesión

1 Estiramiento/calentamiento
2 Caminar dejando un espacio en el centro del aula
3 Equilibrios sobre cintas
4 Los puntos 2 y 3 a la vez: Caminar…+ Equilibrios…
5 Decidir quiénes van a hacer de enmascarados: su trabajo
6 Comentario entre todos

3ª sesión

1 Estiramiento/calentamiento
2 Apoyo con peso/contrapeso y contactos
3 Últimas consideraciones
4 Ensayo general.
5 La coreografía
6 Comentario y reflexión con el tutor y el profesor de música

1ª sesión

1. Estiramiento/calentamiento.

2. Deambular por todo el espacio del aula de manera desenfadada, cada uno a lo suyo, abstraídos, mirando en la dirección hacia donde se camina, sin prestar atención a las imágenes que pasan delante de nuestros ojos y con la única precaución de no chocarse con los demás. Formas de caminar: en tramos rectos cambiando de dirección de vez en cuando, siguiendo líneas onduladas, etc. La actitud debe ser similar a la que se tiene cuando uno camina solo y sin prisa por una calle concurrida de una ciudad; el gesto de la cara debe responder al estado de ánimo que uno tiene en ese momento, así que cada alumno decidirá cuál va a ser el gesto que va a adoptar. A lo largo de la coreografía, el gesto que se ha elegido puede cambiar; ejercitar distintas actitudes: agrado, bienestar, desasosiego, inquietud, cansancio, etc. Detenerse de vez en cuando y mirar con atención, seriedad e interés lo que ocurre en un determinado lugar del aula; pasados unos momentos, seguir caminando.

3. Equilibrios en el sitio. En círculo imitando al profesor. Para comenzar deben ser muy fáciles y luego se irán complicando; pensar en componer esculturas dinámicas. Después, los alumnos improvisan equilibrios; el profesor irá señalando a unos u otros para ser imitados por los demás siguiendo el esquema improvisación–imitación–improvisación–imitación–… Luego, hacer equilibrios y de cuando en cuando avanzar un paso; de nuevo equilibrios, etc. Si algunos alumnos tienen problemas para hacer este tipo de ejercicio se debe tener sumo cuidado para que no se sientan desplazados del grupo.

4. Unos minutos antes de terminar la clase, sentados todos en círculo, iniciar un comentario con los alumnos para introducir el tema que se va a tratar en la coreografía; una posibilidad es hablar sobre algún anuncio de televisión de un producto utilizado en la vida cotidiana, por ejemplo, un desodorante: según nos suelen contar en este tipo de anuncios, no solo ayudan a controlar el olor corporal si no que nos abren todo un mundo de posibilidades muy atractivas que son el "gancho" del anuncio; con la reflexión que se haga debe quedar claro qué es lo que en realidad se puede conseguir utilizando un desodorante por muy bueno que este sea y cuáles son las otras historias que nos cuentan. Después, y para finalizar, poner como tarea para casa que, en la línea del ejemplo del que se ha estado comentando en clase, recuerden algo que les haya ocurrido o que imaginen alguna historia y que escriban una breve redacción contándolo para entregarla al profesor al día siguiente.

2ª sesión

1. Estiramiento/calentamiento.

2. Recordar lo que se hizo el día anterior de cómo caminar. Repetirlo con una música distinta adoptando una actitud y gesto diferente. Detenerse en un momento dado y luego seguir caminando.

3. Equilibrios: recordar lo hecho en la primera sesión y repetir la secuencia; hacer equilibrios desplazándose muy lentamente por el aula. Después, sacar las cintas de colores y extender unas cuantas en el centro e invitar a los alumnos a que hagan equilibrios sobre ellas. Unos entran a hacer equilibrios y los demás miran y admiran; si se quiere, se puede cambiar de sentido y también pasar a otra cinta. Cuando alguien llega al final de una cinta y sale, entra otro alumno; continuar hasta que todos lo han hecho. Para moverse con soltura se necesita espacio, es decir, deben ser pocos los que están haciendo equilibrios simultáneamente.

4. Unir ambos trabajos (puntos 2 y 3): todos van a caminar ocupando una especie de anillo que rodea a una amplia zona central donde van a estar extendidas unas cintas; los que quieran hacer equilibrios irán entrando y saliendo.

5. El profesor elige a dos alumnos (o pedirá dos voluntarios), para hacer un trabajo delicado sin decir en qué consiste (serán los enmascarados). Buscar un hueco en el horario para explicarles cuál es su papel y lo que van a hacer. En primer lugar, probarse la máscara o elegirla, si hay más de una, y ponerse la bolsa en bandolera ajustándosela para que estén cómodos y puedan colocarse ambas cosas con rapidez. Ensayar su papel:

- Entrar en el círculo de caminantes de manera muy teatralizada.

- Sacar las cintas de la bolsa y extenderlas de manera muy ceremoniosa. (Para ensayar cómo hacerlo se llevarán algunas cintas a casa).

- Invitar a sus compañeros a transitar por ellas.

- Ensayar el cambio de máscara de uno a otro.

- Por último, el segundo enmascarado deja la bolsa en el centro y, sobre ella, la máscara, y se incorpora al grupo que camina para después sentarse.

6. Recoger los escritos que se había puesto como tarea el día anterior y, sentados en círculo, invitar a los alumnos a comentar algo de lo que han escrito tratando de ir concretando y perfilando el tema de la coreografía. El profesor comentará también algún hecho de actualidad y planteará ya la idea de los falsos paraísos.

3ª sesión

1. Estiramiento/calentamiento.

2. En círculo. Hacer parejas y, por imitación de lo que hace el profesor con un alumno, trabajar apoyos con peso y contrapeso en distintas posiciones. Cambiar de pareja y practicar nuevos apoyos. Luego, practicarlos sentados en el suelo; en todo caso, siempre debe de haber algún tipo de contacto con el compañero; cambiar de pareja.

3. Enlazar con lo hecho el día anterior. Repasar la secuencia y colocar cada elemento coreográfico en su sitio.

- Y una cosa más que, conscientemente, se ha reservado para comentarla a los alumnos en este momento: cuando alguien entra a hacer equilibrios sólo puede salir si alguien de los que están fuera le ayuda; se acerca, le da la mano y, sin prisas, caminan hacia el exterior donde se apoyan el uno en el otro como se ha ensayado o se sientan en el suelo con apoyos o contacto. Hacer un pequeño ensayo de cómo ayudar a salir a un compañero.

- Al final, cuando están todos sentados en el suelo, aquellos que tengan alguna cinta cerca la cogen por el extremo más próximo y la lanzan hacia el centro, hacia donde están la máscara y la bolsa.

4. Ensayo general; al terminar, aclarar dudas y repasar lo que no haya salido bien. Cuando el tutor esté en el aula, se hace la interpretación final de la coreografía.

5. Después, sentados en círculo y cuando se hayan relajado, se comentará entre todos la experiencia que se ha vivido y se reflexionará sobre la idea de los falsos paraísos.

Materiales

- Una o dos máscaras muy atractivas. Ejemplos del tipo de máscaras que se sugieren los podemos ver en grabaciones del carnaval en Venecia o de otras partes del mundo. Se pueden adquirir en tiendas de disfraces.

- Cintas de colores de unos tres metros y medio de longitud (en el mercado existen cintas de raso de casi 4cm de ancho que tienen colores muy vivos que son muy adecuadas para este trabajo).

- Una bolsa para poder ser llevada en bandolera que también destaque por su atractivo. Los brazos y las manos tienen que quedar libres para poder extender las cintas y hacer los gestos que se han comentado anteriormente.

Ideas para la reflexión

En varios apartados de este texto se han sugerido ideas para comentar con los alumnos relacionadas con el tema de esta coreografía: los falsos paraísos que frecuentemente se nos ofrecen. También los alumnos han hecho un pequeño escrito que ha dado pie a comentarios al final de la segunda sesión. Aquí proponemos otras cuestiones, formuladas en forma de preguntas, que tienen que ver con el propio hecho de la danza y también con el tema de la coreografía.

• El caminar:

- ¿Te resultó fácil deambular escuchando la música que sonaba?
- ¿Fuiste capaz de mirar sin ver y de sentirte, de alguna manera o en algún momento, caminando entre desconocidos?
- ¿Los sonidos metálicos ayudaban a subrayar el momento en que se extendían las cintas o despistaban?

• Los enmascarados:

- ¿Te parecía interesante y atractiva la figura del enmascarado y sus cintas de colores?
- Poco a poco iba tejiendo una red de cintas de colores, y con gestos invitaba transitar por ella: ¿sentiste ganas de entrar?

• Los equilibrios:

- Si accediste a entrar en la red de cintas ¿qué opinas de cómo te salieron los equilibrios?, ¿conseguiste hacer "esculturas" y sentir que hacías formas interesantes y bonitas?
- ¿Te resultó complicado desplazarte y avanzar?
- ¿Llegaste a sentir que el caminar en equilibrio por las cintas era agradable, y a la vez creaba un cierto desasosiego, un poco de inquietud o de intranquilidad?
- ¿Cuándo te ayudaron a salir, sentiste un cierto alivio?, ¿agradeciste que te ayudaran?
- Si ayudaste a compañeros a salir, ¿sentiste que lo agradecían de alguna manera?

• Apoyos y contactos:

- ¿Cómo funcionaron los apoyos con peso/contrapeso?, ¿fueron fáciles o era algo un poco complicado?
- ¿Llegaste a sentir sensación de comodidad y agrado cuando te apoyabas en tus compañeros a la vez que ellos lo hacían en ti?

• Lo que hemos tratado de expresar con nuestra danza.

- Recordemos la idea que subyace en la coreografía que hemos hecho.
- ¿Crees que es frecuente el que nos propongan cosas maravillosas, y que luego resulten un engaño, o que te metan en historias de las que luego es muy difícil salir? Comenta alguna de ellas distintas a aquellas de las que ya se ha hablado en sesiones anteriores.
- Algunas de estas propuestas no implican mayores riesgos para nosotros y nuestra salud que una desilusión, un pequeño gasto de dinero o un desengaño, pero otras, como el consumo de drogas, realmente tienen consecuencias que pueden ser muy graves. ¿Sabes de alguien al que, en algún momento, haya tenido problemas de este tipo? Tal vez un amigo o un familiar tuyo haya estado en una situación similar: ¿te pidió algún tipo de ayuda?, ¿le pudiste echar una mano?
- ¿Te ha ocurrido a ti alguna vez esto que comentamos? Para poder salir hay que hacer un gran esfuerzo, no es fácil, y se necesita la ayuda de amigos, de familiares y a veces también de profesionales. Si fuera así, ¿quiénes te ayudaron a salir?, ¿crees que hubieras podido salir sin su ayuda?
- ¿Cuál crees que sería la actitud que hay que tener ante las múltiples propuestas que, en la línea de todo lo que aquí se ha venido hablando, te van a hacer a lo largo de tu vida?

Juan Dionisio Martín

Es miembro fundador del Grupo SEMA (1972), dedicado a la investigación e interpretación de la música de la Edad Media y el Renacimiento. Profesor de Música de Secundaria desde 1976.

RESEÑAS bibliográficas

Diseño curricular de la expresión vocal y el canto colectivo en la Educación Secundaria Obligatoria. Ed. Anexo

Autores:
Alfonso Elorriaga Llor
José Luís Aróstegui Plaza

¿Es útil "otro" libro sobre currículum?

(Cuando un libro sobre currículum es una buena herramienta para la autoformación y para llevar a cabo el cometido profesional)

Los que nos dedicamos a la educación sabemos que cualquier proceso educativo que desarrollamos esconde unos objetivos y una motivación diversos para cada un@. La persona que ejerce como educadora persigue el éxito en su cometido; y para que tal éxito se dé nuestra labor debe dar respuesta a una serie de necesidades educativas.

En el contexto de la educación general obligatoria dichas necesidades son, en parte, dictadas desde la administración responsable de la educación. Pero entre las necesidades educativas encontramos también, además de las existentes "por decreto", las demandadas por las personas y colectivos con los que trabajamos y las observadas por nosotros mismos.

A todas ellas debemos intentar dar respuesta como profesores-educadores desde nuestra disciplina educativa por imperativo legal, contextual y ético.

Para ello hay que prepararse a conciencia, de hecho, no paramos de formarnos nunca, y es precisamente esa búsqueda continua, esa necesidad de reinventarse en una realidad cambiante, líquida, (lúcida metáfora del sociólogo Zygmunt Bauman para describir y analizar la realidad actual), la que hace útil "otro" libro, y en el caso que nos ocupa, un libro que no podría ser más concreto y que según cita en su título, aborda el diseño curricular de una parte de la "asignatura de música" en una etapa madurativa tan limitada en el tiempo y tan trascendente en la vida de las personas cómo es la pubertad y adolescencia.

A mi modo de ver, para que un libro sobre este tema sea útil en su cometido debe facilitar la contextualización del trabajo desde un punto de vista sociológico, pedagógico (general y musical), situacional (dónde y cuándo se sitúa la acción propuesta), científico-técnico (desde una perspectiva histórica, recopilando y relacionando investigaciones pasadas) y didáctica (con propuestas concretas y desarrollables en la práctica).

Todos estos aspectos los encontramos en este texto, capítulo a capítulo.

Otra característica a destacar es, para mi, el hecho de que lo hayan escrito dos profesores-investigadores, de trayectorias distintas, que para el trabajo realizado han resultado claramente complementarias y lo han enriquecido consiguiendo una estructura coherente y ordenada en su indexación y un equilibrio en la síntesis de su contenido.

Los autores han tenido, además, la habilidad de redactar todos los aspectos abordados de un modo directo, interpelando prácticamente al lector, que percibe su lectura cómo el que escucha una charla, viva, que despierta la chispa de interactividad (que en el ejercicio de la lectura a menudo se queda, de momento, en la autorreflexión).

Esta "interactividad íntima" se da cuando la fuente de comunicación es un libro y el canal su lectura. El tiempo y el tempo de atención, relación, memorización, reflexión…de lo que nos "dice" se alargan, son de digestión lenta, generadores de discurso y de modificaciones en la praxis docente, también lentas (porque si no, no tendrían lugar o lo tendrían de modo superficial y "desechable"- volviendo a parafrasear a Zygmunt Bauman).

El ejercicio de anclaje de una propuesta práctica dentro de un marco teórico múltiple permitirá, a cada docente-lector, avanzar desde el punto en que se encuentre.

Aquellos que todavía no se han animado a hacer cantar a chicos y chicas de secundaria porque perciben unas resistencias insalvables para conseguirlo, encontrarán un mapa de ruta para empezar.

Otros que empiezan a trabajar con grupos corales en secundaria encontrarán herramientas que les permitirán hacer su trabajo con mayor seguridad y conocimiento de causa, con soluciones prácticas a dificultades concretas que se encuentran en el camino.

Por último, personas con experiencia y años de práctica encontrarán, en este texto, material de reflexión, de replanteamiento de algunos paradigmas, de reconocimiento de dificultades y propuestas de solución y problemas ya vividos en su práctica.

Por todo lo dicho, y muchas otras reflexiones que siempre se nos quedan en el tintero, la respuesta a la pregunta que encabeza esta reseña es, según mi opinión, claramente afirmativa, y por ello recomiendo su lectura y relectura, para, como les ocurre a los rumiantes, redigerir con lentitud nos ayude a mejorar la práctica docente, paso a paso, lentamente, marcando los tempos que nosotros mismos y los jóvenes con los que trabajamos necesitamos. Tenemos mucho que ofrecerles acompañando el despertar de su capacidad de expresión vocal y os aseguro que, ya antes de hacerlo, durante el proceso y una vez desvelada, el retorno

que de ellos y ellas recibimos, como un bumerang, nos aporta ilusión, fuerza y ganas de seguir, porque su crecimiento te hace sentir que lo que haces vale la pena.

Muchas gracias Alfonso y José Luis, por compartir vuestro trabajo con nosotros.

Ester Bonal

Cofundadora, en 2004, de "Xamfrà" , centro de música y escena del Raval y directora del mismo desde 2008. Es profesora del Departamento de Pedagogía de la ESMUC y directora de los coros femenino e infantil de la EMM Can Ponsic.

Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk. Textos Básicos de los años 1932- 2010. Ed. Agruparte

Si de algo hay que alertar ante la rapidez con la que circula hoy en día la información, es del riesgo a que los mensajes se distorsionen, se pierda parte de su información y no se consiga comunicar el significado original. Es decir, se haga una interpretación parcial o falsa del mensaje.

Si de algo más hay que alertar ante el mundo globalizado de hoy en día, es del riesgo a que un mismo mensaje no se adapte adecuadamente a los distintos contextos y, por consiguiente, se pierda una gran parte de su potencial.

El *Orff-Schulwerk*, como mensaje que se ha ido extendiendo a lo largo y ancho del globo en los últimos 50 años, presenta hoy en día una considerable diversidad de ejemplares. Para poder determinar la funcionalidad de cada uno de ellos, debemos ser capaces de descubrir en qué medida el mensaje se **interpreta** en su totalidad y se **adapta** y aplica adecuadamente a cada contexto.

La necesidad de transmitir el mensaje del ***Orff-Schulwerk*** en toda su profundidad y riqueza ha motivado la publicación de la traducción en lengua castellana del libro ***Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks,*** ofreciendo acceso a la comunidad hispanohablante a un volumen notable de información sobre el *Orff-Schulwerk*.

Se trata de una recopilación de artículos escritos por el mismo Carl Orff y Gunild Keetman, y por múltiples personalidades con gran experiencia dentro del *Orff-Schulwerk*, durante el periodo 1932-2010. En ellos se abordan cuestiones fundamentales para toda persona que se plantee poner en práctica las ideas pedagógicas y los materiales del *Orff-Schulwerk* en su labor docente.

¿Quién es Carl Orff?

Hermann Regner, en su artículo, indaga sobre la persona de Carl Orff. Más allá de su producción musical y pedagógica, son de especial relevancia los detalles que se explican sobre su infancia y juventud: su fascinación por contar historias que, desde el principio, ya acompañaba con música; el teatro de títeres, que recibió como regalo a los diez años, y que se convirtió en su primer campo de experimentación artística. Él solo hacía guión, diálogo, música, concepto y realización. A través de su artículo, Regner desvela una personalidad de extraordinaria sensibilidad y con un gran afán de expresar lo esencial del ser humano.

¿Cuál es el origen del *Orff-Schulwerk*?

La historia del *Orff-Schulwerk* aparece relatada en el artículo de Carl Orff "El Schulwerk – Pasado y Futuro".

El periodo de gestación en la Günther-Schule, con el trabajo de experimentación y creación musical y de danza. El nacimiento de los volúmenes de ***Música para niños*** (*Musik für Kinder*), fruto del trabajo realizado en los programas radiofónicos de la Radio Bávara. Estos volúmenes permitían a los niños cantar canciones y acompañarse ellos mismos con instrumentos de percusión (panderos, xilófonos, claves, ...). Hay que enfatizar el gran cambio educativo que suponía el hecho de dar la oportunidad a los niños para hacer música por ellos mismos, usando instrumentos elementales. Algunos de estos instrumentos fueron especialmente diseñados por encargo de Carl Orff. La publicación de los volúmenes originó una rápida expansión del "fenómeno" *Orff-Schulwerk* en los centros educativos en Alemania, y también en otros países, gracias a la aparición de adaptaciones de *Música para niños* en distintas lenguas. Posteriormente, Carl Orff y sus colaboradores fundarían el Orff-Institut, como centro de formación de docentes en el *Orff-Schulwerk.*

El texto de Carl Orff pone de manifiesto el proceso de crecimiento del *Orff-Schulwerk*, al que él mismo se refiere con una bonita metáfora:

"*El Schulwerk no surgió de un plan previamente establecido [...]. Así como en la naturaleza las plantas siempre echan raíces allí donde encuentran un suelo apropiado y son necesarias, del mismo modo el Schulwerk surgió a partir de ideas que estaban en el aire en aquella época, circulando por doquier y que encontraron en mi trabajo un suelo adecuado para ellas.*"

En su artículo, Gunild Keetman relata su experiencia como estudiante en la Günther- Schule durante los años posteriores a la Primera Guerra Mundial. El trabajo que desarrollaron Carl Orff y Dorothee Günther en la Günther-Schule

representa el origen del *Orff-Schulwerk*. Este trabajo se centraba especialmente en la relación entre la danza y la música. En las clases se estimulaba a los alumnos a crear e interpretar conjuntamente la coreografía y la música. El texto de Keetman transmite la pasión que se vivía en aquella atmósfera de experimentación artística y también pedagógica.

"Había un acompañamiento solamente rítmico, en parte interpretado por los mismos bailarines con tambores, platillos, crótalos y cascabeles en los pies, y en parte por un conjunto de percusión. Sobre esto improvisábamos a una o varias voces, también en canon. Deseábamos probar todo lo que estaba al alcance de nuestras capacidades."

¿Qué aspectos configuran las bases teóricas del *Orff-Schulwerk*?

De dentro hacia fuera: los artículos de Carl Orff y Dorothee Günther (*"Refexiones sobre la música con niños y afcionados"* y *"Danza Elemental"*, respectivamente) representan los primeros textos teóricos sobre el *Orff-Schulwerk*. En ellos se aborda la cuestión de un aprendizaje "de dentro hacia fuera". A través de este principio se desarrolla el concepto de la Música y la Danza Elemental, descrita como la musicalidad y el movimiento que surge de manera natural en los niños, y que se puede llegar a "recuperar" en los adultos.

***La Música Elemental*:** Wilhelm Keller ofrece una rica reflexión sobre el concepto de Música Elemental. Más allá de resultar una referencia al grado de complejidad musical, propone una interpretación referida al proceso de sentir, crear y hacer música de manera orgánica e integrada en la persona.

La palabra: En su artículo, Werner Thomas enfoca la atención en el poder de las palabras, y en la manera como desde el *Orff-Schulwerk* se sugiere aproximarse a ellas. Hace un seguimiento del recorrido lingüístico que realizan los volúmenes de ***Música para niños.*** Empezando por los sonidos onomatopéyicos, con los que podemos "transformarnos" en distintas cosas a través de la voz. Seguidos por los nombres, las palabras que nos permiten apoderarnos mentalmente de las cosas de nuestro entorno. Después llegan los juegos con el sonido de las palabras, y las rimas, y con ellas empieza la poesía más simple de los dichos, refranes y aforismos, que conducen hasta el aprendizaje y la composición de poesías y textos dramáticos. El *Orff-Schulwerk* nos invita a sentir y explorar el universo que se esconde detrás de las palabras: sus sonidos, sus ritmos, sus timbres, sus imágenes y sus sentimientos.

***El movimiento y la danza*:** Barbara Haselbach, plantea una cuestión de gran relevancia dentro del *Orff-Schulwerk*: la contribución del movimiento y la danza en la práctica del *Orff-Schulwerk* difiere mucho en los distintos países y contextos. Para reflejar la cuestión, hace un recorrido histórico que pone de manifiesto las distintas etapas del *Orff-Schulwerk* y el papel que ha tenido el movimiento y la danza en cada una. A través de este recorrido, Haselbach alerta sobre la frecuente malinterpretación de considerar el movimiento y la danza como aspectos supeditados al trabajo musical en el *Orff-Schulwerk*. Seguidamente, abre un universo de posibilidades para el trabajo corporal y de danza, explicando algunas de las muchas tendencias que existen hoy en día: las técnicas de conciencia corporal (Alexander, Feldenkrais, Yoga, ...), las técnicas de movimiento y danza (Graham, Cunningham, ...), los juegos de movimiento y dramatización, la creación, improvisación y composición de danza, las danzas sociales históricas y contemporáneas, y la música para acompañar la danza y el movimiento. Haselbach anima a recuperar el protagonismo del movimiento y la danza en el *Orff-Schulwerk* para su óptimo funcionamiento. Hace hincapié en la importancia de la unión de las distintas formas de expresión (danza y movimiento, música y palabra), en la práctica del *Orff-Schulwerk*.

Teorías sobre el aprendizaje: Jungmair se dirige a los cimientos antropológicos y neurofisiológicos que sustentan la Educación Elemental a través de la Música y la Danza. Hace un recorrido por diversas teorías pedagógicas y psicológicas que ponen de manifiesto el funcionamiento del cerebro en los procesos de aprendizaje de los niños. De alguna manera, su búsqueda procura desvelar el proceso de aprendizaje elemental del ser humano, desde una perspectiva científica. Esta búsqueda la conduce hacia tres fenómenos fundamentales en el proceso de aprendizaje musical: la identificación sostenida por la imaginación, la carga dinámica de movimiento y el fenómeno de la inestabilidad.

Marco didáctico y puntos clave: En su artículo "Las ideas pedagógicas de Carl Orff – Utopía y realidad", Hermann Regner pretende configurar un marco didáctico para la práctica del *Orff-Schulwerk*. Propone una serie de módulos, basados en la teoría de Sigrid Abel-Struth. Posteriormente clasifica y desarrolla las ideas pedagógicas de Carl Orff en seis puntos –lo que se podrían considerar los fundamentos de la pedagogía del *Orff-Schulwerk*: la Música Elemental; la actividad autogenerada; la combinación de música, lenguaje y movimiento; la práctica instrumental e instrumentos Orff; la actividad musical en grupo; y la producción e improvisación.

¿Cómo se ha desarrollado el *Orff-Schulwerk* en los distintos contextos actuales?

Hermann Regner, en su segundo artículo, repasa el proceso de adopción y adaptación del *Orff-Schulwerk* en los distintos países. Comenta y compara el proceso de elaboración de algunas de las publicaciones que se han realizado

de los volúmenes *Música para niños*, para poder aplicarlos en otros países. Regner señala algunos de los aspectos más importantes para mantener las adaptaciones de los volúmenes lo más cerca posible del espíritu original del *Orff-Schulwerk*. Menciona la necesidad de que los textos y las canciones sean próximos a la experiencia de los niños y a su entorno cultural. La manera de trabajar sobre estas piezas es, también, una cuestión determinante. Recuerda que este trabajo debe dirigirse hacia "lo elemental", uno de los conceptos básicos del *Orff-Schulwerk*: la relación especial entre la música y la danza, y entre la música y el lenguaje, el uso de instrumentos elementales, y el reto de improvisar y crear formas a través de la música, el movimiento y la palabra.

¿Cuál es su potencial educativo en el futuro?

Rudolf Nykrin en su artículo, ofrece una visión del "*Schulwerk* clásico" y reflexiona sobre su validez y vigencia en las corrientes educativas actuales. El análisis que realiza permite distinguir los aspectos intemporales del *Orff-Schulwerk*, referidos a la realidad antropológica y a los procesos cognitivos del aprendizaje, y separarlos de los aspectos contextuales y culturales. Esta distinción permitirá al docente una mayor capacidad para aplicar y adaptar el *Orff-Schulwerk* a los distintos contextos.

Hermann Regner se refiere a la importancia del Orff-Institut como plataforma de difusión del *Orff-Schulwerk*, a través de la formación de docentes, y como centro para registrar y atender al impacto internacional del *Orff-Schulwerk*. Expresa bellamente el valor de la comunicación y el diálogo entre las diferentes tendencias con las que el *Orff-Schulwerk* se manifiesta en los distintos lugares del mundo. El *Orff-Schulwerk Forum*, que se reune anualmente en Salzburg, cumple una tarea muy importante para integrar esta rica red que conforma el *Orff-Schulwerk* alrededor del mundo.

No puedo concluir esta reseña sin sumarme al agradecimiento hacia todas las personas que han colaborado en la realización de este valioso documento, y a animar a todos los interesados a obtener un ejemplar. Se trata de un libro generoso, que como más se lee y relee, más ofrece. Referente a su formato, debo mencionar que, por motivos de practicidad y claridad, la ordenación y formulación de las cuestiones de esta reseña no es igual a como se presentan en el libro.

Finalmente, me gustaría agradecer la oportunidad que me han brindado los amigos de la Asociación Orff España al proponerme la redacción de esta reseña. Ha sido una oportunidad para aproximarme una vez más a estos textos y, con esto, enriquecer, reordenar e inspirar mis ideas y prácticas sobre el *Orff-Schulwerk*. A todos, muchas gracias.

Roger Sans-Guimerá

Licenciado en interpretación musical de piano clásico en la Guildhall School of Music and Drama de Londres. Actualmente es profesor de piano y lenguaje musical en la EMMD d'El Papiol, Barcelona.

Bibliografía

SOBRE MOVIMIENTO Y DANZA

Macarena Garesse y Raquel Pastor

- Bartal, L. y Ne'eman, N. (2001). ***Movement, awareness and creativity***. New Jersey Hampshire: Dance Books.
- Alfaenger, P (1984). ***La danza***. León: Everest.
- Arbeau, Th. (1946). ***Orquesografía. Tratado sobre danzas en forma de diálogo.*** Colección Ulises. Buenos Aires: Centurión. Primera edición 1588.
- Cancelas, S., Jurado, J. y Sampil, P. (2013). ***De roda en roda. Músicas e danzas do mundo***. (incl.CD). Vigo: Galaxia.
- Dixon, P. (1995). ***Danza histórica***. Vol I. Del Medievo a la Basse Danse Francesa (s. XV). Zaragoza: Carlos Blanco editor.
- Falcoff, L. (1994). **…Bailamos?**. Buenos Aires: Ricordi.
- Fux, M.(1992). **Danza, experiencia de vida**. México: Paidós.
- Gough, M. (1999). ***Knowing Dance: A guide for Creative Teaching***. London: Dance Books.
- Haselbach, B. (1978). ***Dance Education.*** London: Schott.
- Haselbach, B. (1982). Improvisation, Dance, Movement. St. Louis: Magnamusic Baton.
- Harrison, K. (1986). *Look! Look what I can do!* Creative action ideas for under sevens. London: BBC Books.
- Harrison, K. y Auty, J. (1992). *Dance Ideas for Teachers, Students and Children*. London: Hooder & Stoughton.
- Hernández, V. y Rodriguez, P. (1996). *Expresión corporal con adolescentes*. Madrid: CCS.
- Huges i Batlle, A. (1996). *La danza y el lenguaje del cuerpo en la Educación Infantil*. Madrid: Celeste.
- Ickstadt, L. (2007). *Dancing Heads*. Lincoln: iUniverse Books.
- Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Keetman, G. (1974). *Elementaria*. London: Schott.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento.* Madrid: Fundamentos.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Landalf, H. (1998). *Moving is Relating*. Lyme: Smith and Kraus.
- Levete, G. (1987). *No handicap to dance*. London: Souvenir Press.
- Lief Barlin, A. y Kalev, N. (1989). *Hello toes! Movement games for children* . Dance horizons. Pennington: Princeton Book Company.
- López-Ibor, S. y Maschat, V. (2006). *¡Quien canta su mal espanta!*. Songs, Games and Dances from Latin America. New York: Schott.
- Lynch Fraser, D. (1991). *Playdancing*. Pennington: Princeton Book Company.
- Ossona, P.(1988). *La Educación por la Danza: Enfoque metodológico.* México: Paidós.
- Pedeslán (2010). *Na punta do pé*. (incl.CD y DVD). Pontevedra: Kalandraka.
- Pedexumbo. Pereira Coutinho, M. y Prieto Martínez, M. (2010). *Zampadanzas del Mundo (incl.CD)*. Pontevedra: Cumio.
- Playford, J. (1999). *The English Dancing Master.* (1ª ed. 1651). London: Dance Books.
- Pregnolatto, D. (2004). *Criandança*. Brasília: LGE Editora.
- Preston-Dunlop, V. (1980). *A Handbook for dance Education*. Plymouth: Ed. MacDonald & Evans.
- Puras, J.A & Rivas, M. (1996). *Didáctica del folklore.* Castilla.
- Riveiro Holgado, L. & Schinca, M. (1992). *Expresión corporal: optativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza.* Barcelona: Mirador.
- Ros, J. (2002). *Juegos de expresión corporal*. Barcelona: Parramón.
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Schinca, M. (1983). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Schreeves, R. (1982). *Children Dancing. A Practical Approach to Dance in the Primary School.* London: Ward Lock Educational.
- Stokoe, P. (1994). *La expresión corporal* Buenos Aires: Paidós.

- Stokoe, P. (1996). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós Ibérica.

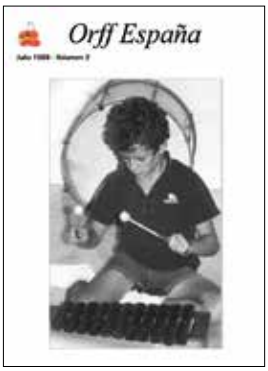
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994). *El proceso de creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.

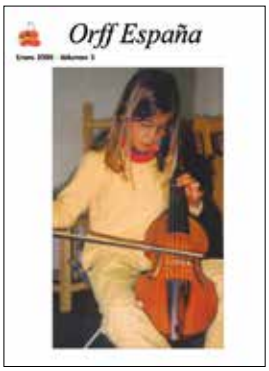
- Zamora, A. (1995). *Danzas del Mundo*. Madrid: CCS.

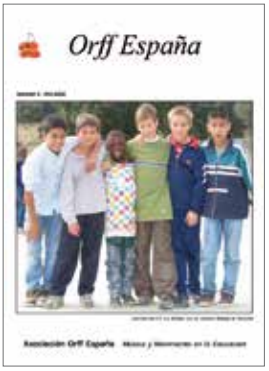
Macarena Garesse es profesora de Música y Movimiento en la E.M.M.D. de Villanueva de la Cañada.

Raquel Pastor es profesora de Danza Educativa en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid "María de Ávila".

orff ESPAÑA







CURSOS 2015
Consultar página web
www.orff-spain.org

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