



Orff España

Volumen 12 - Año 2010



Asociación Orff España *Música y Movimiento en la Educación*



Orff España

Volumen 12 - Año 2010

Redacción Orff España

Alsasua, 7

28023 Aravaca. Madrid. España

www.orff-spain.org

info@orff-spain.org

Editores: Macarena Garesse y Sofía López-Ibor

Fotografías: Marga Aroca, Camino Bengoechea, Belén Crespo, Carmen Marcos, Wolfgang Obrecht, M^a Carmen Perales

Fotografía Portada: Sofía López-Ibor

Maquetación: Carlos López-Ibor

Este boletín se distribuye de una forma gratuita entre los miembros de la Asociación Orff España.

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

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

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

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

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

Hoy en día, la educación está sometida a una continua exigencia de cambio, lo cual demanda fijar nuevas metas, buscar nuevas formas de enseñar y aprender o encontrar formas diferentes de manejar la heterogeneidad social de las aulas. Teniendo en cuenta esta realidad, este número de la revista Orff España recoge algunas propuestas para atender a la diversidad desde la música y la danza en contextos educativos tanto formales como no formales.

Queremos comunicar a nuestros socios, que la Asociación Orff

España ha nombrado miembro

de honor a Luz Martín León-Tello.

Su trayectoria profesional destaca

por su influencia en la educación musical de nuestro país, incidiendo muy especialmente en la formación de profesorado. Junto a su labor en la

Pedagogía musical, ha desarrollado su carrera como intérprete en grupos

como Al Ayre Español, dando a conocer la música española tanto en España

como en el extranjero. Su trabajo en esta doble vertiente la hace merecedora

de este reconocimiento. ¡Enhorabuena Luz!



¿Qué significa atender a la diversidad? por Marga Aroca.....	3
Música para todos por Shirley Salmon.....	7
Musicoterapia en Oncología pediátrica por Camino Bengoechea.....	11
Una talla única no vale para todos por Christa Coogan.....	15
Danza integrada por Mariate García.....	19
Puntos, líneas, planos y colores ¿a que jugamos? Un proyecto en la clase de Música y Movimiento por Marta Santillán.....	21
EL CEIP "Ignacio Zuloaga" de Madrid en los Premios Crearte por Carmen Marcos.....	25

¿Qué significa atender a la diversidad?

Marga Aroca

“Qué enseñar, se determina mirando a la vida y cómo enseñarlo, mirando al niño” (Wells, colaboradora de Dewey)

Esta frase incluida en el proyecto educativo del C.P. La Navata, es reveladora de la importancia de esa mirada, esa escucha, esa alerta constante que debemos tener siempre como docentes, tanto para elegir y planificar las actividades, como para adaptarlas a las necesidades de los niños y al contexto.

La diversidad es una de las características de la conducta y de la condición humana que se manifiesta tanto en el comportamiento como en sus modos y maneras de pensar. Pero además la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo), establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo.

La expresión “atención a la diversidad” no se refiere únicamente a un determinado tipo de alumno con discapacidad o con trastornos de conducta, sino a todo el alumnado. Implica el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, de su originalidad y por tanto, hay que dar respuestas educativas adaptadas a las características de cada alumno, referidas a sus diferentes estilos cognitivos, capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses, expectativas, motivaciones y necesidades, así como a las diferencias sociales: entornos sociales desfavorecidos, pertenencia a minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua vehicular...

¿CÓMO LO HACEMOS?

Articulando la intervención en los niveles organizativo y el curricular.

Organizativo.

• Tiempos:

El área de artística, se organiza en talleres. Cada ciclo tiene la plástica la misma tarde.

• Recursos personales:

Para esta organización, se dispone de un profesor más por ciclo, de forma que disminuye el número de niños por taller (18 de media) y se ofrece una actividad más.

Cinco profesores, cinco propuestas para cuatro cursos. Además de la profesora de música, puede participar cualquier otro especialista, independientemente de las horas destinadas a cada área.

• Espacios: se utilizan además de las aulas, la clase de música, la biblioteca, el laboratorio, la sala de informática o incluso los pasillos.

• Coordinación entre profesionales: que permite realizar proyectos comunes en los que el área de artística cumple una misión integradora, globalizadora y de participación de familias, profesores y niños.

• Recursos materiales:

La cantidad y las características del material que está a disposición de los niños y niñas en la escuela, son indicadores muy significativos del tipo de tareas que allí se desarrollan.

Para lograrlo en nuestro colegio, es determinante la manera de organizar y gestionar los recursos económicos aportados por las familias a través de una gestora de material. Si queremos hacer un uso rico y variado de los materiales, éstos deben cumplir una serie de requisitos:

- Son de uso compartido

- Están disponibles, clasificados y ordenados para que los niños/as puedan realizar las tareas con autonomía.

- Hay cantidad suficiente.

- Son diversos y variados, ya que esta diversidad de materiales da pistas para múltiples tareas y diferentes aproximaciones.

Curriculares

• Los talleres, como soporte de propuestas globalizadas, son una manera de concebir y organizar los objetivos, los espacios y los grupos, con la idea de favorecer los aprendizajes. Se planifican una serie de secuencias didácticas para cada taller y son los alumnos los que van eligiendo y pasando por cada uno de ellos. Éstos favorecen:

- El respeto al ritmo personal de cada uno.

- Los procesos de socialización que suponen compartir, cooperar, colaborar, repartir tareas y asumir responsabilidades, no sólo en el grupo-aula, sino con cualquier compañero del ciclo, ya que en los talleres se mezclan todos.

- El progreso en el desarrollo de las diferentes capacidades.

- El desarrollo y mejora de destrezas y habilidades.

• Se utilizan todo tipo de materiales didácticos que junto a la organización del trabajo en el aula, permiten acceder por otras vías a los aspectos formales del conocimiento.

• Se organizan diferentes momentos de aprendizaje -talleres en artística especialmente- proyectos, zonas y rincones, donde se favorece el trabajo cooperativo. Esto ayuda a todos a participar y genera una dinámica de corresponsabilidad.

• Se diseñan actividades abiertas con distinto grado de consecución para que faciliten diferentes tipos y grados de ayuda.

- Se programan contenidos diferentes para alcanzar un mismo objetivo.
- En las programaciones, se presta mayor atención a los contenidos más perdurables, universales y transferibles; en definitiva, los más enriquecedores para todos los alumnos.
- Y no olvidamos que deben contener:
 - Tareas de relación
 - Tareas de creación
 - Tareas de descubrimiento
 - Tareas de memoria

UN EJEMPLO: AMIGAMÉRICA

Con motivo de la celebración del bicentenario de su independencia de España en varios países latinoamericanos, hemos escogido *AmigAmérica* como proyecto anual. El tema lo elegimos los profesores; el nombre y los temas a investigar, los niños. Uno de los objetivos era acercar y co-

nocer mejor a nuestros alumnos latinoamericanos y a sus familias, atendiendo de esta manera a la diversidad cultural.

Desde el área de artística y en música especialmente, contamos una actividad a modo de ejemplo que ilustra cómo se ponen en práctica los principios de atención a la diversidad en todos los niveles, dentro de un proyecto desarrollado en todo el centro.

A partir del título del proyecto, comenzamos a indagar en las aulas acerca de lo que quieren aprender los niños sobre este tema: países, comidas, costumbres, lugares, animales, monumentos... en definitiva, absolutamente todo. Desde su curiosidad, se van tomando decisiones como: de qué queremos disfrazarnos para carnaval y lógicamente, qué danzas y músicas nos gustaría bailar y escuchar, relacionados con los temas que han surgido en las clases.

De esta manera se eligieron como temas, los animales de la selva en primer ciclo, los inuits en 3º, los vaqueros en 4º, los carna-

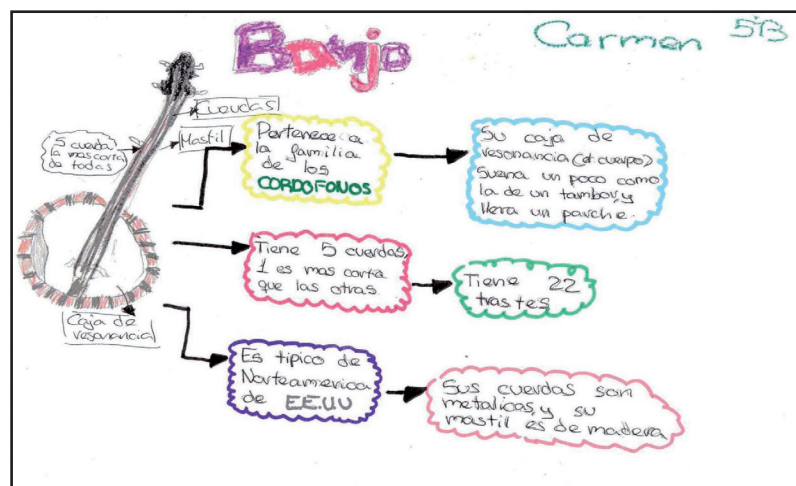
vales mexicanos, hondureños y brasileños en 3er ciclo.

En este primer proceso de toma de decisiones colectivo, ya descubrimos y potenciábamos, la diversidad cognitiva, así como la diversidad de intereses y motivaciones, y asumimos el convertir en “expertos” a los niños y niñas americanos del norte y del sur. También se estimulan otros “especialistas” que conocen temas diversos y poco habituales para su edad. Estos momentos de protagonismo, han supuesto una inyección de autoestima y confianza para muchos de ellos. Sus familias son un factor educativo interesante, ya que nos han ofrecido desde conferencias, sesiones de audiovisuales, vestidos, ornamentos o instrumentos, hasta enseñarnos danzas o diseñar trajes de carnaval.

Dentro de la multitud de actividades que se desarrollan en los talleres y en el aula de música en Primaria, paso a detallar una de ellas:

EL MUSEO DE LOS INSTRUMENTOS.

La tarea que cerró el proyecto *AmigAmérica* en música, gravitó en torno a la creación de un museo de instrumentos americanos aportados por los niños y sus familias. Todo esto después de haber bailado, inventado coreografías para carnaval, haber cantado, tocado etc.



Orff España

Se trata de una actividad abierta donde se programan contenidos diferentes con distinto grado de consecución para facilitar tipos y grados de ayuda. Por tanto, encontramos que todos y cada uno de los niños y niñas de una clase van a ser capaces de realizar la tarea propuesta.

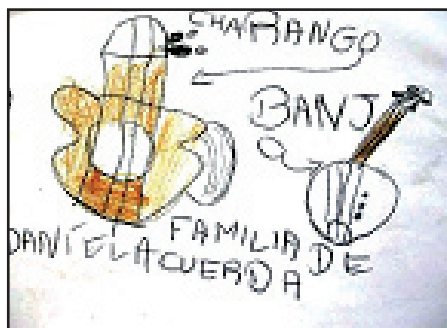
Este es un ejemplo de la misma clase de 5º. Los alumnos, absolutamente dispares entre sí, han elegido el instrumento que más les gusta; los dos lo han clasificado, los dos han reflejado gráficamente los detalles del instrumento (uno por escrito, otro con un dibujo detallado). Uno ha extraído las conclusiones de la escucha atenta, el otro de la manipulación, ambos han realizado una observación directa.

1. **Fase de presentación:** El museo queda ubicado en el aula de música y cuando los niños traen los instrumentos, los presentan, cuentan algo de ellos, los tocan (si saben sacar sonido, si no lo hago yo) y les ponemos el nombre con una etiqueta para quedar finalmente expuestos.

2. **Fase de investigación.** Se observa y manipula. La información se transmite de forma oral, cantada y por observación directa y se puede recoger por escrito o mediante dibujo. En estas sesiones, los instrumentos se colocan en el suelo clasificados por familias. A través de juegos de reacción auditiva los niños y niñas se pasean entre las familias instrumentales, y se detienen en la familia del instrumento que escuchan. También se puede hacer nombrándolos, de esta manera tienen que leer, o recordar.

Finalmente, cantando una canción acumulativa, logramos memorizar y reconocer el nombre de algunos instrumentos, teniéndolos a la vista ("*En la feria de San Andrés*").

3. **Fase de clasificación.** Se llega a la clasificación por deducción: según el material, y cómo se produce la vibración y la forma de tocarlo. Con las aportaciones de unos y otros se descubre qué significan las palabras Cordófonos, Aerófonos, Membranófonos, Idiófonos, que ahora sí las encuentran escritas en carteles. También se construye un listado con los verbos que se refieren a la manera de tocar un instrumento: percudir, raspar, sacudir, entrechocar, frotar, pulsar, soplar...



4. **Fase de consolidación-evaluación.** Se realizan especialmente tareas de relación y memoria. Se fijan las ideas en diferentes modelos de registro organizado, según las edades y capacidades. Se profundiza buscando en materiales impresos elaborados por mí o editados. Se realizan búsquedas preparadas y guiadas en Internet (en el 3er ciclo). Se identifican los nombres, se escriben, se pegan junto con los dibujos en un mapa gigante de América que servirá a otros cursos para reconocer, buscar y ubicar los instrumentos. El mapa quedará como un nuevo soporte de consulta y presencia del proyecto, en la clase o en el pasillo para otros años.

La fase de presentación forma parte de una rutina que dura aproximadamente un mes. Las de investigación, clasificación y consolidación, se realizan en dos o tres sesiones, según los ciclos y cuando todos los instrumentos están ya expuestos con sus nombres. La actividad está programada para todos los cursos de primaria. La exposición puede ser visitada por las familias y guiada por los niños. Ellos cada día al entrar en clase de música, lo primero que hacen es acercarse a la zona de los instrumentos, tocarlos, comentar las

Orff España

Jaime Sanguino

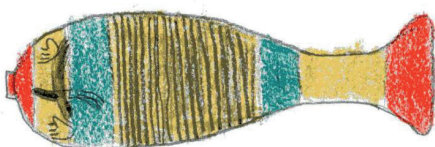
INSTRUMENTOS DE AMÉRICA

LOS IDIOFONOS son muy diferentes, pero todos tienen una característica que los une; el cuerpo del instrumento, es que hace que suene mediante su vibración.

La palabra idiófono proviene del griego, que significa "sonido propio". Son duros pero con bastante elasticidad como para mantener un movimiento vibratorio.

Ej: Güiro

EL GÜIRO puertorriqueño o güichero, es un instrumento que está hueco y alargado (normalmente está hecho de madera o calabazo seco). Su superficie está ranurada en paralelo donde se suarga con un palito. Se aguenta con la mano izquierda con el dedo gordo metido dentro de un agujerito que hay, mientras que con la derecha se sostiene el palo y se suarga rítmicamente.

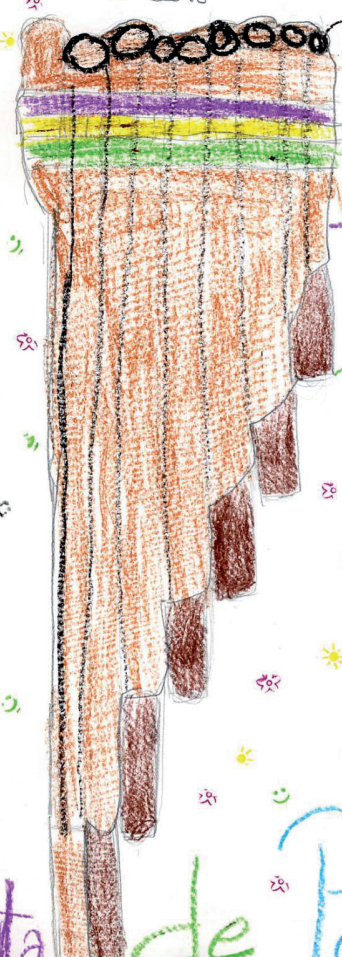


novedades: quién los ha traído, qué instrumentos nuevos hay; nombrarlos, leer las etiquetas, mirar el mapa, reconocerlos... Cada día surgen muchos "expertos" que van transmitiendo sus conocimientos a otros de manera informal.

Marga Aroca. Profesora de Música del CP La Navata y coordinadora TIC

Elena

Flauta de Pan



Por aquí se sopla
tenes que soplar para
abajo y meterlo
en los agujeros.

Esta hecho de
cañas y es de
la familia de
Viento Caudaloso

Los agujeros
están tapados
entonces cuando
soplas el aire
baja y luego
borda a
salir por
donde
soplas

Orff España

Música para todos

Shirley Salmon

“Una persona con discapacidad tampoco vive sólo de pan: tiene el mismo derecho a la alegría de vivir que las personas denominadas normales o las personas con talento. El disfrute musical es un elemento insustituible de la armonización, tanto de la vida personal como de la vida social.”

Esta afirmación de Wilhelm Keller del año 1974 no ha perdido nada de su validez. Keller ha reconocido que cada persona tiene derecho a la música, a la alegría y a la integración. Con sus pensamientos y reivindicaciones estaba años, cuando no décadas, por delante del movimiento por la integración.¹ A través de la música y la danza se pueden fomentar aspectos específicos, no musicales ni dancísticos, como por ejemplo la percepción, el lenguaje y las capacidades lingüísticas, la motricidad, la consciencia corporal etc. Pero la música y la danza no son sólo un medio, sino expresiones artísticas que pueden activar, estimular e inspirar.

Es importante que todos los niños (con y sin discapacidad) tengan acceso a la música y la danza, para poder experimentarlas como formas artísticas. Con ello, se pueden ampliar las propias posibilidades de percepción y acción, y se fomenta la expresión creativa individual. La música y la danza son sobre todo actividades sociales a las que todos deberíamos de tener acceso, que suponen un reto a la vez que una formación corporal, emocional y (re-) creativa. Tanto la música como la danza permiten contacto y encuentro, nos transmiten el sentido de pertenecer a un grupo. A través del acceso a las artes, a las actividades artísticas, y a través de nuestro movimiento interior y exterior, podemos formar parte de un grupo y prevenir el aislamiento.

Hacer música elemental es un concepto activo y creativo de la práctica musical para todos. Funciona independientemente de una edad específica, de capacidades o discapacidades especiales. Es la interacción de personas con diferentes capacidades sin que a ninguna de ellas se la infravalore o exija demasiado. Dándole a cada participante una tarea adecuada, todos pueden sentirse miembro del grupo de igual valor e importancia.

Para ello hay ideas y recursos fundamentales:

1. La relación entre música, movimiento y lenguaje a través del elemento rítmico y con ello la experiencia sensorial múltiple.

En la Grecia clásica no existía un término exclusivo para “música”. Lenguaje, música y danza se encontraban en una estrecha unión que se denominaba “musiké”. Carl Orff reconoció el ritmo como su “fuerza unificadora” y como forma de expresión original de las personas. “La música elemental nunca es música por sí sola, es una unión entre movimiento, danza y lenguaje, es una música participativa, pero no únicamente como oyente, sino de forma activa. Es pre-intelectual, no conoce grandes formas, es cercana a la tierra, natural, corporal, asequible a cualquiera para aprenderla y vivirla, adecuada para el niño.”²

Aunque las ideas pedagógicas de Carl Orff y Gunild Keetman no se concibieron específicamente para niños con discapacidad, su importancia ha sido reconocida y desarrollada en los ámbitos de la educación especial y social.³

La sensibilidad musical es independiente del nivel intelectual de una persona. De este modo, la música elemental es asequible para todos: “Por eso, queremos definir a la música elemental como la realización de una potencia musical primitiva y esencial, innata en cada individuo.”⁴ Se estimula al individuo desde muchos puntos de vista – jugando, moviéndose, cantando, haciendo música y danzando– para actuar y crear según sus capacidades.⁵ Por ello, el aspecto multisensorial es especialmente importante, pues la música elemental no es sólo una experiencia auditiva. En actividades diversas se desarrollan diferentes sentidos: el visual, acústico, táctil, kinestésico y también el del equilibrio. Estos se pueden desarrollar de forma compensatoria en caso de que uno de los sentidos tenga una deficiencia. Las sensaciones y percepciones se condicionan unas a otras y tienen lugar a través de los diferentes sentidos. Esto es especialmente importante para niños cuya integración sensorial no ha sido del todo completa.

¹ Keller, Wilhelm: *Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk*. Mainz 1996

² Orff, Carl: *Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick*. In: *Orff-Institut Jahrbuch 1963*. Schott 1964, pg16.

³ Wolfgart, Hans (Hg): *Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder*. Berlin 1971. Wolfgart, Hans (Hg): *Orff-Schulwerk und Therapie*. Berlin 1975

⁴ Keller, Wilhelm: *Elementare Musik von und mit Behinderten*. In: *Musik und Bildung*. Schott, Mainz 12/1984

⁵ Jungmair, Ulrike: *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*. Mainz 1992

2. El uso de instrumentos relativamente fáciles de tocar

Muchos instrumentos de la práctica musical pedagógica y terapéutica pertenecen al llamado “Instrumentario Orff”.⁶ Tocar estos instrumentos responde al modo corporal innato de hacer música. Se pueden tocar de una manera sencilla y sin conocimiento previo, pero también pueden utilizarse en grupos y conjuntos musicales de mayor exigencia. Carl Orff sugirió buscar siempre nuevas posibilidades sonoras y un material adecuado para hacer música elemental implicando todo el cuerpo. En este sentido, hay instrumentos complementarios al instrumental Orff, como la percusión latina o instrumentos “clásicos” como el piano, el violín o la guitarra, que se pueden tocar de una forma sencilla. También se usan objetos sonoros naturales (piedras, nueces, hojas secas etc.) así como caseros (llaves, cubiertos, rollos de película usados) o instrumentos elementales como Kazoos, la cabeza de la flauta dulce o una flauta de émbolo.

¡Los instrumentos no están sólo ahí para escucharlos! Instrumentos Orff así como instrumentos no conocidos y objetos sonoros de diferentes países están a nuestra disposición. Instrumentos que invitan a pulsar, golpear, soplar, agitar, frotar, sentir, moverse, jugar y escuchar atentamente. A través de actividades con estos instrumentos también se puede desarrollar la sensibilidad sensorial.

La construcción de instrumentos sencillos tiene un significado especial. No sólo permite experimentar la conciencia de la creación del sonido, sino que motiva a experimentar, comparar, tocar y crear. El descubrimiento del sonido como vibración puede ser muy interesante para todos los niños, mientras la construcción y creación de sus propios instrumentos fomenta una dedicación emocional hacia los instrumentos y la música. El proceso de la construcción de instrumentos les lleva, -a través de la actividad manual con diversos materiales, la experimentación y la producción-, hacia la creación de instrumentos propios.

Mediante la relación lúdica con los instrumentos en diferentes actividades, se puede establecer un contacto “sonoro” y una comunicación independiente del lenguaje.

El interés se centra no sólo en la diversidad de las posibilidades de producción sonora, los lugares de origen y el aspecto exterior de los instrumentos, sino también en las funciones que pueden desempeñar. Al principio, los niños pequeños exploran, con todos sus sentidos y de muy diversas maneras, los instrumentos elementales como juguetes. Cuando los tocan, no sólo es para escucharlos o para hacer música con ellos. Jugando, exploran las propiedades especiales de estos objetos. Para los niños, sentir las vibraciones, observar, estar en relación con su propio cuerpo o con los compañeros, es igualmente importante que escuchar y hacer música.

Los instrumentos están ahí para tocarlos, pero también pueden asumir otras funciones. Gertrud Orff ve los instrumentos también como un estímulo para los sentidos: “La asociación de un instrumento con un objeto o una acción amplía la capacidad sensorial y tiene carácter comunicativo.”⁷ Confrontando al niño con el instrumento, “los sentidos se estimularán triplemente, el niño reacciona mirando, escuchando y actuando. Con nuestro material podemos cerrar un círculo entre estos sentidos del ser humano.”⁸ Gertrud Orff (1974) insiste en que los instrumentos pueden desempeñar un papel distanciador pero también comunicador.

En pedagogía y terapia los instrumentos y objetos sonoros pueden activar, animar y motivar. La interacción con diferentes instrumentos puede llevarnos hacia nuevas experiencias sensoriales: el conocimiento de los respectivos materiales; el desarrollo, de forma lúdica, de diferentes capacidades como la orientación, la memoria, la habilidad, la organización, etc.

Los instrumentos y los objetos sonoros son un medio de acción y pueden constituir un puente entre el propio mundo interior y el exterior. Proporcionan impresiones sensoriales y permiten la expresión individual. Pueden servir como medio de contacto (hacia uno mismo, hacia el objeto o hacia otros), así como enriquecer el encuentro y la comunicación con los demás. También pueden despertar la fantasía y abrirnos nuevas posibilidades para jugar y crear.

⁶ Estos instrumentos no fueron inventados por Carl Orff, sino más bien, encontrados y redescubiertos. Él desarrolló los modelos de los instrumentos de láminas tal como los conocemos hoy en día en colaboración con Karl Maendler y Klaus Becker. Los instrumentos denominados de “pequeña percusión” son de diversos tipos y existen en muchas culturas del mundo

⁷ Gertrud Orff: *Die Orff-Musiktherapie*. Kindler, München 1974, pg 22

⁸ Gertrud Orff: *Die Orff-Musiktherapie*. Kindler, München 1974, pg 29

3. El principio lúdico y de la improvisación

El redescubrimiento de la importancia de la autonomía, del espacio motivador e imprescindible de la improvisación, fue decisivo para Orff.⁹ Abrir estos espacios para la experimentación es una tarea importante de la práctica musical elemental. Para que pueda desarrollar sus ganas espontáneas de jugar, el niño necesita un espacio libre donde crear su propio lugar para el juego. No es suficiente satisfacer la necesidad de seguridad, el espacio tiene que atraer con una atmósfera familiar que invite al esparcimiento. Crear y abrir espacios para jugar no significa dar libertad total. Es necesario aceptar las condiciones básicas y las reglas de juego.¹⁰

Como sabemos por distintos artistas, para la creatividad son favorables las limitaciones o ciertos marcos. Según Hegi, los juegos son “un campo de libertad para experimentar ideas y reacciones, para ampliar las fronteras de las acciones y la flexibilidad intelectual, para explorar la percepción y las sensaciones”.

Las reglas de juego definen el espacio para actuar, a través de sus límites pueden llevarnos a nuevos descubrimientos de la expresión. Hegi da mucha importancia a las reglas de juego: “Las reglas son frágiles como el cristal. Son limitaciones necesarias, patrones de orden y formas de desenvolverse, pero también provocan sobreactuación, hacer trampas y malograr la actividad. La relación con las reglas de juego es en sí misma un juego entre la restricción y la expansión”.¹¹ En la improvisación la persona puede expresar lo que le es posible según su desarrollo individual en ese momento. Dispone de imágenes interiores así como de destrezas adquiridas a través del juego y el ejercicio, combinadas en una actividad espontánea.¹²

La música en conjunto puede proporcionar espacio para la libertad, pero también dar seguridad, ya que desarrolla de forma individual la autoestima, la creatividad, la expresión y la percepción. El énfasis puede estar en contenidos como juegos sonoros con los elementos esenciales de cualquier música, historias musicalizadas, música vocal, canciones para ser bailadas, acompañamiento de canciones con el cuerpo y otros instrumentos, teatro musical, etc. Como estos juegos musicales no sólo se desarrollan en grupos grandes sino también en distintas agrupaciones sociales, los participantes pueden aprender juntos, y el unos de otros.

Según los principios de una **pedagogía inclusiva**,¹³ todos los niños o participantes de un grupo o de una clase, deben participar.

Según Feuser¹⁴ la integración es “una actividad cooperativa (dialogada, interactiva, comunicativa) dentro de un colectivo” y significa pedagógicamente para un colegio o una escuela infantil que:

- todos los niños y alumnos (sin exclusión de niños o jóvenes por la naturaleza o gravedad de su discapacidad)
- en cooperación conjunta
- en sus respectivos niveles de desarrollo
- según su actual grado de competencia para percibir, pensar y actuar
- Jueguen, aprendan y trabajen en un proyecto/contenido/tema común.¹⁵

9 Schumacher, Karin: *Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie*. In: *Orff-Schulwerk Informationen*. Salzburg, Sommer 1999

10 Jungmair, Ulrike 1992

11 Hegi, Fritz: *Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik*.

Junfermann Paderborn 1988, pg.232

12 Jungmair 1992

13 Feuser 2000: Tesis: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“ En Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html>

14 Feuser sólo utiliza el concepto “integración” como aclaración: en la Pedagogía general desarrollada por él, la integración deja de existir, puesto que esta Pedagogía, por principio, ni es educativamente reduccionista, ni socialmente selectiva o segregativa.

15 Feuser 2000

Orff España

Estos principios son igualmente relevantes para “Música y Danza en la Educación” y nos dan importantes bases para la programación y realización de nuestras actividades.¹⁶

Quisiera decir que, con una discapacidad o minusvalía, no todas las necesidades pueden o deben ser declaradas como “necesidades especiales”. Esto llevaría de nuevo a una exclusión. Hay necesidades y consecuentes derechos que son válidos para todas las personas, que podemos trasladar a nuestro trabajo con medios creativos:

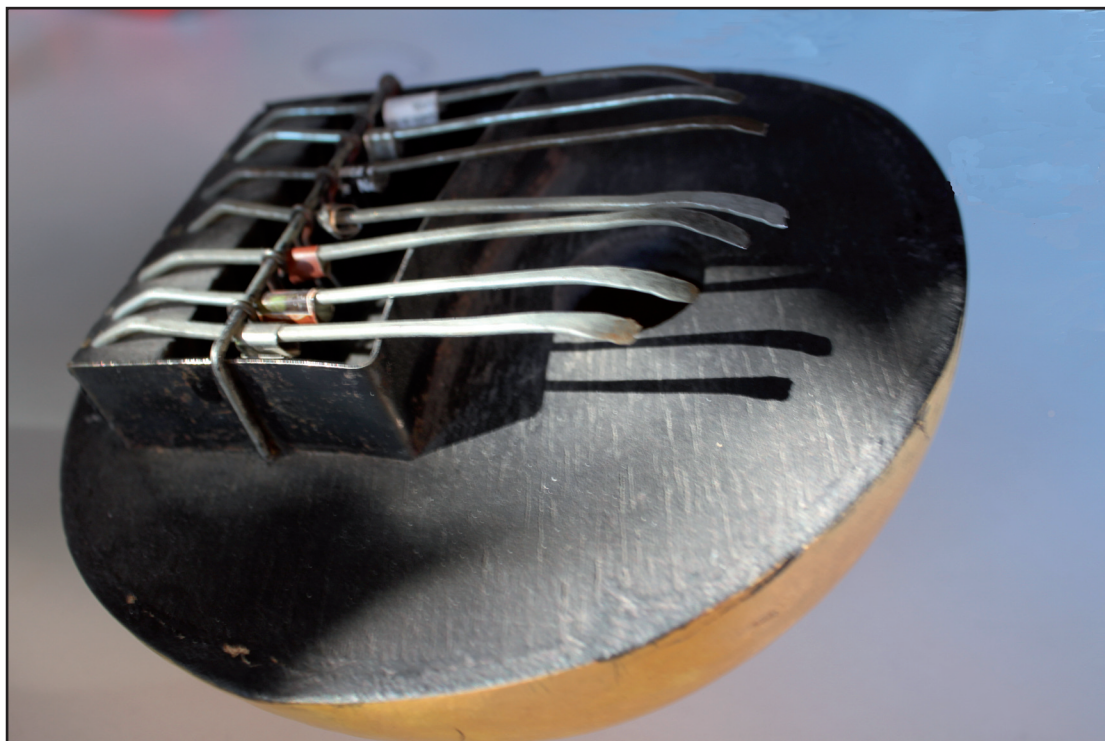
- la necesidad y el derecho a la no exclusión y a ser percibido y aceptado como individuo
- la necesidad y el derecho a aprender de forma que nuestras minusvalías y talentos, nuestra comunicación y condiciones de vida se respeten, teniendo en cuenta nuestras posibilidades para la interacción con nuestro entorno
- la necesidad y el derecho a encuentros con las artes, a experiencias con la música, el movimiento, la danza, el lenguaje y otros medios, y el derecho a encontrar nuestra propia expresión creativa.

Musik für alle. In: Leben – Lachen – Lernen, Down Syndrom Österreich, Tagungssonderheft Hallein. September 2003, S. 15 – 17. Referat und Workshop bei der 1. Down Syndrom Tagung 12. – 14.9.2003, Salzburg.

En Internet SEN-IST-NET: <http://www.senist.net/vl/xmldisplay.asp?myfilename=salmonmusik.xml&myfoldername=xml-gr&fromrecent=>

Shirley Salmon es profesora en el Orff Institut de la Universidad Mozarteum de Salzburgo desde el año 1984. Se especializa en Música y Danza en el ámbito de la Integración. Es co-directora de los cursos de verano y directora del Special Course, curso de postgrado del Instituto Orff. Participa como ponente en cursos internacionales y simposiums y ha publicado numerosos artículos y libros.

¹⁶ S. Feuser in: Haselbach, B / Grüner, M / Salmon, S (2007): *Im Dialog: Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext / In Dialogue: Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts*. Schott Music, Mainz



Musicoterapia en Oncología pediátrica

Camino Bengoechea

"Cuando mi sufrimiento se incrementó, pronto me di cuenta de que había dos maneras con las que podía responder a la situación: reaccionar con amargura o transformar el sufrimiento en una fuerza creativa. Elegí esta última." MARTIN LUTHER KING

El cáncer infantil es una enfermedad poco frecuente en la infancia. Es una enfermedad que requiere un tratamiento que en el 76% de los casos, después de un tiempo de tratamiento, permite al niño incorporarse a su vida con normalidad. Por tanto, el objetivo de la Oncología pediátrica no debe ser solamente curar el cáncer sino conseguir que el niño llegue a ser un adulto sano desde el punto de vista físico, social, emocional y espiritual. (López-Ibor, B. 2006)

El niño necesita continuar en la medida de lo posible con aquello que formaba parte de sus días antes de la enfermedad. Durante el tratamiento, en ocasiones es difícil separar al niño de su madre o de sus padres y que se relacione con otros niños, es difícil que el niño deje de llorar ante una situación dolorosa, frustrante o desconocida. Es complicado que el niño quiera "trabajar" y seguir aprendiendo, seguir construyendo ese mundo de aprendizajes y relaciones que constituyen su infancia y posterior desarrollo como adulto.

Pero también sabemos que el niño, a diferencia de los adultos, disfruta de muchas actividades sin buscar una finalidad concreta, ni un resultado: disfruta del proceso en sí mismo de crear o participar. Es fácil captar la atención del niño si somos capaces de ofrecer algo motivador, ilusionante y placentero. Porque captar su atención no es otra cosa que captar su voluntad, atención e interés.

El arte en general tiene la capacidad de ofrecer un lenguaje que permite a los niños la construcción de nuevos significados, la expresión de emociones, la comunicación de ideas, conceptos, inquietudes o deseos, la materialización de proyectos y el contacto con la sensorialidad y la creatividad.

La música, por sus características físicas, emocionales, sociales, culturales y espirituales, puede llegar a cada una de estas capacidades mejorando o estimulando aquellos aspectos que debido a la enfermedad pueden verse afectados. Cuando los niños están en tratamiento sufren en ocasiones un deterioro físico, pérdida de su rol social y relaciones sociales y síntomas propios del tratamiento como son el dolor, la fatiga, náuseas y vómitos, ansiedad, miedo, etc. Si al niño se le da la oportunidad de tocar y crear música le ofreces la posibilidad de:

- Re-significar su realidad
- Proporcionar sentido a su relación con los otros
- Distraerse frente al dolor físico o la ansiedad y síntomas o efectos secundarios.
- Desarrollar experiencias sonoras que promuevan la comunicación y la expresión de emociones. Crear experiencias placenteras, que ofrezcan satisfacción y experiencias de logro.
- Crear y experimentar procesos creativos que favorezcan la autoestima y la autorrealización
- Desempeñar poderosamente una experiencia de afirmación de identidad, autonomía creativa, descubrimientos, y un gran sentido de sentir y experimentar el "real" y "vivo" yo. (O'Callaghan, 2004)

El trabajo con Musicoterapia en Oncología pediátrica viene determinado por varios factores entre los que podemos destacar cuatro principales: trabajaremos con niños y adolescentes de 0 a 18 años; los tratamientos médicos son diferentes en función del tipo de enfermedad; existen diferentes etapas durante el tratamiento

de la enfermedad que es muy importante tener en cuenta (diagnóstico, tratamiento, mantenimiento, remisión, cuidados paliativos); en ocasiones podremos trabajar situaciones grupales o bien individuales cambiando el espacio de intervención: sala de musicoterapia, hospital de día, U.C.I.P., domicilio o allá donde el niño lo requiera.

Por tanto nuestros objetivos van a ser múltiples y muy diferentes en cada caso. El primer objetivo y más importante es el que define nuestro trabajo como musicoterapeutas, que consiste en aportar canales alternativos de comunicación que permitan al niño y a su familia comunicar y expresar aquello que necesiten. Pero podríamos definir además tres objetivos generales en nuestro trabajo:

1. Aportar a los niños y a las familias la posibilidad de participar en procesos de creación artística. El arte por definición es la manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. A través de los procesos creativos se generan espacios de creación, improvisación, imaginación, comunicación, disfrute y expresión conjunta, que dan lugar al crecimiento del individuo y del grupo. Además la riqueza de la interacción de las artes aporta múltiples formas de expresión y comunicación adaptándose a los gustos, preferencias y capacidades de cada niño o adulto en particular.

2. Ofrecer experiencias de trabajo conjunto. Las tareas conjuntas permiten compartir el aquí y el ahora y dan la oportunidad de ocupar un lugar a cada una de las personas que conforman ese grupo de trabajo. Las tareas comunes permiten relacionar a unos miembros del grupo con

Orff España

otros, permitiendo una vinculación y un desarrollo de cada miembro del grupo, actuando conforme a sus necesidades y a su satisfacción (Pichón Riviere, 1975)

3. Potenciar en los niños que la práctica de la música y el arte en general se convierta en un hábito cultural al alcance de todos y contribuir con ello a que sea una parte esencial en su formación como seres humanos. En el proceso de crecer (desarrollarnos positivamente) en circunstancias adversas es necesario que la persona confíe y tenga esperanza. No se trata de que existan en la persona o en el ambiente cualidades determinadas sino que esa

persona forme parte de un proceso que vertebre su propia historia. Un proceso que permita a la persona sentirse parte de un contexto afectivo, social y cultural.

Para ello es necesario que la persona por un lado, participe de la cultura, se comprometa con ella y se convierta en actor y no en mero espectador. Y por otro, es necesario el encuentro con personas significativas. A veces basta con una frase para devolver la esperanza a un niño, para transmitirle que "es posible salir airoso". (Cyrułnik, 2002)

Según Laura Letchworth (2008) la presencia de la música y la terapia a través del arte promueve un contexto de normalidad para el niño en un ambiente médico.

Además de estos objetivos generales se llevan a cabo objetivos específicos en el trabajo individual, adaptados a las necesidades de cada niño y familia como: reducir el aislamiento, potenciar la comunicación y la expresión de emociones, facilitar espacios de creación que potencien la creatividad favoreciendo experiencias de autorrealización; generar estrategias de distracción para reducir el dolor, relajación, rehabilitación, estimulación y acom-



pañamiento en situaciones críticas (UCI); potenciar la intención comunicativa y social con los familiares y distintos profesionales, etc.

En cuanto a las técnicas empleadas en el trabajo en musicoterapia en Oncología pediátrica podemos describir como principales las siguientes:

Construcción de instrumentos disponiendo de todo tipo de materiales para su creación. Es un trabajo que relaciona las artes plásticas con la música y permite a los niños establecer contacto con el arte y la creatividad. Según Benenzon (1981) en Musicoterapia los instrumentos creados son aquellos fabricados, contruidos, improvisados por el paciente o el musicoterapeuta, con el objetivo de establecer un vínculo a través de los mismos.

Improvisación musical: A través de esta técnica se entrenan en la práctica de instrumentos, aprendiendo piezas conocidas para ellos y participando en pequeños grupos musicales. Bruscia (1991) señala que hacer música de manera activa implica la atención del niño, le lleva a comprometerse activa y personalmente y desvía experiencias internas hacia el exterior. Además la música cambia mientras el niño permanece activo. Estos cambios en la música promueven experiencias emocionales en el niño y las hacen más accesibles para explorarlas. Los niños aprenden una nueva forma de comunicarse y a la vez nuevas motivaciones y aprendizajes.

Creación de Cuentos musicales: Los niños escriben sus propios relatos basándose en dibujos creados por ellos mismos o inspirándose en anécdotas o fantasías. Hoy en día es posible crear a partir del cuento un disco o DVD. Los niños pueden ver en sus televisores cuentos creados por ellos mismos y escuchan sus voces con la banda sonora que ellos mismos componen. Previamente a esta tarea final es necesario entrenar a los niños en hábitos de lectura con sesiones de Cuentacuentos y

trabajos individuales de lecturas adaptadas.

Cantar y escuchar canciones: La escucha de canciones y el canto son actividades que siempre promueven estados de disfrute. Las canciones son nuestros diarios personales, permiten hablar de aquello que deseamos, sentimos, queremos, recordamos o añoramos. Además los niños pequeños improvisan sus diálogos cantando, creando canciones sobre la marcha.

Creación de canciones: aprender a tocar instrumentos les da la posibilidad de componer sus propias canciones expresando en cada momento aquello que ellos quieren o sienten. Es una técnica en la que los niños despliegan todas sus habilidades creativas. Comienzan a componer pequeñas melodías con el piano, la guitarra y a escribir sus propias canciones. En ocasiones aparece primero la melodía. Cantan y definen cómo quiere que sea su canción. El musicoterapeuta debe ser capaz de emplear sus recursos musicales para fundamentar esos sonidos y adecuarlos a cómo el niño quiere que suenen. También los niños, gracias a su aprendizaje musical improvisan melodías y ellos mismos les van dando forma hasta crear una melodía concreta. En otras ocasiones ocurre lo contrario: el primer paso es la creación de la letra. Cada palabra elegida para su nueva canción es fruto de mucha reflexión, rechazando otras que en un principio fueron elegidas y seleccionando sólo aquellas que reflejan lo que soy y lo que quiero contar. Tal y como afirma Even Ruud "Los niños improvisan con sus voces, crean sus propias versiones con humor de canciones familiares, todo ello implicando un montón de diferentes formas de identificación con canciones y cantantes de su propia manera de ser adultos. Las canciones a menudo ofrecen una temprana experiencia de cómo ellos simbólicamente representan el mundo y cómo ellos usan metáforas para comprender el significado

de todo lo que nos pasa." (Wigran & Baker, 2005).

La composición de canciones y música es una técnica que promueve experiencias de logro y disfrute y son de diversas formas, expansores de las redes sociales dentro y fuera del hospital" (Aasgard, 2005)

Algunos ejemplos de canciones compuestas por los niños podrían ser:

(...) En fin esta es la melodía de una vida no precisamente vacía, quise todo, pedí más, y necesité tan poco de lo que pedía al final... lo que necesitas viene solo, y lo que viene solo lo agradeces más. Y si sueñas mal no importa, busca nuevas melodías, unas tristes, apagadas, otras rápidas, movidas, y si afinas, desafinas, no te rindas, sé tú misma que la vida sólo suena si eres tú quien la recita

(B. 16 años. Fragmento de un rap)

En un día especial
Yo te quiero regalar
Una bonita canción
Que siempre puedas cantar
Que diga: cómo te quiero
Que diga: cuánto te quiero MAMÁ
Tu siempre me estás cuidando
Me gusta mucho tu sopa
Quiero estar siempre contigo
Quiero ser siempre tu sombra
Y de noche: lee mis cuentos
Y de noche: dame tus besos MAMÁ
(E. 6 años. Compuesta como regalo para su madre en su cumpleaños)

(...) Tu vida es un regalo
Que compartes con los tuyos
Yo cogido de tu mano
Ahora ya me siento seguro
Si te parece tiempo perdido
Es que no, no lo has entendido
Cada momento vivido
Es mucho más intenso, yo te lo digo
(D. 14 años, canción compuesta con su Gran Amiga del hospital)

Orff España

Musicoterapia receptiva: El uso de la técnica de Imagen Guiada y Música, permite que el niño mientras escucha música clásica exprese las imágenes, los sentimientos y emociones que ésta le suscita. Para ello es necesario un ambiente de mucho silencio y un equipo de música de alta calidad además de una especialización en esta técnica. Después de la relajación, los niños pintan y proyectan en dibujos lo que la experiencia les ha aportado y hablan de la conexión de la experiencia con sus deseos, miedos y/o proyectos en la vida real.

Estimulación y rehabilitación: La base de la comunicación humana se fundamenta en axiomas y códigos que en ocasiones se ven alterados o seriamente dañados. Es entonces cuando nuestros códigos digitales fallan, como el lenguaje verbal y tenemos que acudir a lo que los lenguajes analógicos nos ofrecen, es decir todo lo que nos ofrecen los lenguajes no verbales. Lo no verbal no implica sólo los movimientos corporales o a la conducta conocida como kinesia, sino la inflexión de la voz, el tono, el ritmo, la cadencia de las palabras, la melodía del discurso, etc. La música es un lenguaje que integra varios sistemas de comunicación. Como decía Kandinsky "El alma es el piano con mu-

chas cuerdas. El artista es la mano que, por medio de esta o aquella tecla, hace vibrar adecuadamente el alma humana". Además la música, por ser un fenómeno multidimensional permite estimular, nutrir y potenciar en la persona todos los aspectos que la integran como ser humano, es decir, su nivel físico, psíquico, social y espiritual.

En ocasiones cuando el niño ya no tiene fuerza para hacer todas estas técnicas, cuando ya no se puede curar pero hay tanto que cuidar (López-Ibor, 2006) rescatamos su capacidad de escuchar con todo el cuerpo y de sentirse acompañado por sus seres queridos. La música entonces tiene un papel muy importante así como todo el proceso vivido durante el trabajo de musicoterapia. Es el momento de rescatar las canciones y la música significativa de ese niño y escucharla en familia. En ocasiones la música sirve para acariciar su cuerpo acompasando caricias y susurros. Para poder decir, inspirándose y apoyándose en la música que suena, palabras de despedida, de ternura, de Amor. Para entrar en unión con la parte más espiritual del ser humano. A los padres, poder compartir música con su hijo, les permite permanecer unidos de nuevo, les hace recuperar esa parte viva de su hijo y les da

tranquilidad, amor, paz y eso hará menos difícil el camino de esos padres después.

Además de todas estas técnicas es importante crear proyectos a lo largo del año como pueden ser conciertos donde actúen los niños, clases tutoriales con músicos o artistas profesionales, creación de mercadillos, teatros, fiestas, cine forum, asistencia a teatros, conciertos o eventos de todo tipo en resonancia con sus intereses y motivaciones.

Se trata en definitiva de creer en todo lo que somos capaces de llegar a ser como seres humanos y facilitar los lenguajes para que los niños puedan expresar, comunicar y crear todo el mundo de posibles que imaginamos, pensamos, sentimos o deseamos.

Camino Bengoechea
Musicoterapeuta en la Unidad de Oncología
Pediátrica del Hospital Madrid Montepríncipe.
Profesora del Postgrado de Musicoterapia en
el Instituto Música, Arte y Proceso de Vitoria.
Profesora de la formación en Imagen
Guiada y Música (GIM) del instituto MAP

"Trata a un ser humano como es y seguirá siendo como es. Trátalo como puede llegar a ser y se convertirá en lo que pueda llegar a ser." B. PASCAL.

Bibliografía

- AASGARD, T. (2005) "Assisting Children with Malignant Blood Diseases to Create and Perform their own songs" in F. Baker and T. Wygram Songwriting London: Jessica Kingsley Publishers.
- BENENZON, R. (2000). "Reflexiones sobre la aplicación de la Musicoterapia en enfermos oncológicos terminales". En Benenzon, R. (2000). Musicoterapia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Paidós.
- BENGOCHEA, C. Y del CAMPO, P. (2008) "Songwriting: de la palabra a la música, de la emoción a la comunicación" en Eufonía. Música y lenguaje. N.043.
- BRUSCIA, K. (1991) Case Studies in Music Therapy, Kenneth Bruscia Editor.
- CYRULNIK, B. (2002) Los patitos feos: Una infancia infeliz no determina una vida, Gedisa, Barcelona.
- LETCWORTH NESBITT, L. and TABAT-HAUSSMANN, K. The role of creative arts in the treatment of pediatric hematology and oncology patients. Primary Psychiatry. 2008;15(7):56-58,61-62
- LÓPEZ-IBOR, B. (2006) Memoria oncológica. Unidad de oncología y hematología pediátrica Hospital de Madrid. www.hospitaldemadrid.com/monte_oncopediatria.aspx
- O'CALLAGHAN, C. "Identifying Comparable Therapeutic Foundations between "Musical Re-play" and Improvisation: Cancer Research Inspires a Hybrid Perspective. Nordic Journal of Music Therapy. Vol 13(2), 2004, 127-142.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1975) El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WIGRAM, T & BAKER, F. (2005). Songwriting. Jessica Kingsley Publishers

Una talla única no vale para todos

Christa Coogan

Enseñar danza utilizando los principios pedagógicos del Orff-Schulwerk es, de hecho, un acercamiento a la educación a través de la danza que tiene su raíz en cada individuo: su cuerpo, su mente, su yo integrado. Está basado en la idea de que cada cuerpo puede bailar de forma musical, con intención y propósito, y se centra en lo que cada individuo puede hacer, en vez de en lo que no es posible realizar

Como bailarina y profesora de danza, a menudo elijo trabajar en el entorno escolar. Disfruto con el estímulo de trabajar con niños y jóvenes que aún no están encantados por la belleza y la emoción de bailar, con activarles física y mentalmente; con entenderles a través de sus cuerpos en movimiento y a través de la forma en que resuelven problemas y toman decisiones. Y me encanta el reto que me supone la diversidad en la situación escolar. Esta diversidad es múltiple: chicas y chicos; muchachos a quienes les encantan las estructuras que les ofrecen seguridad, y otros que se explayan en movimientos espontáneos; niños con padres alemanes y los que son de origen turco o griego; jóvenes del este o del norte de África; algunos en sillas de ruedas o con aparatos para caminar; niños con problemas de aprendizaje en una escuela de educación especial o en la enseñanza secundaria, niños de familias desestructuradas, la lista puede seguir.

En la última década, Alemania ha visto un crecimiento significativo en el número de colegios que ofrecen danza como parte de las asignaturas complementarias o programas extraescolares. Este crecimiento ha surgido en un contexto de un amplio discurso político centrado en la educación cultural y estética, específicamente en lo que concierne a niños inmigrantes o refugiados y sus familias. Trabajo de forma regular con estos niños y jóvenes, o en centros de refugiados o en colegios, mayoritariamente escuelas para niños con dificultades de aprendizaje que muchos de estos alumnos frecuentan.

Cada forma artística tiene su vocabulario y su técnica: el cuerpo es el instrumento al trabajar con la danza como expresión artística. Aquí, de importancia fundamental son las percepciones kinestésicas y sen-

soriales, y en danza creativa contemporánea, la habilidad de generar ideas de movimiento. Mi objetivo es guiar a los niños y jóvenes a explorar el potencial expresivo de su propio ser a través del lenguaje de la danza - tiempo, espacio, energía. Los niños trabajan en el dominio de habilidades de movimiento, exploran, aprenden y profundizan en su comprensión sobre conceptos de movimiento y danza, y llegan a ser capaces de expresar sus ideas, sentimientos y mundos imaginarios a través de su cuerpo. Los niños aprenden el lenguaje y disciplina de una forma de arte específica. La música y la musicalidad van de la mano de la danza: la danza es rítmica, pero también melódica; tiene frases de respiración que te llevan, y también incorpora la excitación del pulso. Como seres que bailan, los jóvenes aprenden a interpretar la música - no a visualizarla - de una forma muy personal y física. Llegan a comprender conceptos como *tempo*, *legato* y *staccato* o acentos en sus músculos y comienzan a aprender acerca de estructuras dinámicas y cualitativas cuando se mueven.

Más allá de esto, dado que las artes son también un rico camino para adquirir otro tipo de conocimiento, se estimulan procesos cognitivos interdisciplinarios; se desarrollan y realizan ideas individuales y creativas; se estimulan habilidades de resolución de problemas; se valoran las decisiones intuitivas y se ponen en movimiento los funcionamientos reflexivos. Y por supuesto, los aspectos sociales son inherentes a la danza, como en todas las artes escénicas, por lo que afinan las capacidades interpersonales y ofrecen la oportunidad para diversas posibilidades de comunicación. Se desarrolla la capacidad de afrontar cada situación de forma abierta y flexible, de aprender cuando y cómo ha-

cer compromisos y de cultivar el espíritu de colaboración.

Me gustaría contar una experiencia con un grupo de niños con el que empecé a trabajar hace unos tres años. Son alumnos con dificultades de aprendizaje de un colegio especial en el centro de Múnich que ofrece por las tardes talleres de supervisión para algunos de ellos. Este proyecto, que recibe apoyo económico por parte de la Fundación Carl Orff, forma parte del programa "Refugio Kunstwerkstatt für Flüchtlingskinder" (Taller de artes para niños refugiados), una organización con la que llevo colaborando los últimos seis años. El año anterior había desarrollado con ellos una danza con la música de Frank Zappa: un *allegro* y un *adagio*, adaptado para cuatro saxofones. El septiembre siguiente comencé de nuevo con catorce niños, a la mayoría de los cuales ya conocía: nueve chicos y cinco chicas procedentes de Kurdistán, Turquía, Italia, Congo, Togo, Irak, Brasil y Kosovo. Repasamos lo que trabajamos el año anterior, incluyendo los conceptos de postura, acciones de movimiento, tiempo y pulso. Les enseñé una combinación de danza suficientemente complicada para ofrecerles un reto, pero no tanto como para agobiarles, que abarcaba cambios de dirección, cambios de nivel y variaciones rítmicas. Para ello, elegí una pieza de música con una pulsación fuertemente marcada que, sin embargo, puso a prueba sus hábitos de escucha musical. Practicamos habilidades de saltos y creamos una secuencia corta de percusión corporal que ellos aumentaron con movimientos de todo el cuerpo (al mismo ritmo) lo que dio lugar a una forma ABA.

Después de las vacaciones de Navidad, los niños volvieron al colegio descansados y animados para hacer una danza que ellos

Orff España

podieran representar tanto dentro como fuera del colegio. Chadrac me había preguntado en diciembre si ellos podían, por favor, bailar una canción *hip hop*: *Sé que no te gustan las letras de esas canciones, pero señora Coogan, ¡¡¡por favor!!!*

Uno de los primeros retos a los que se enfrentan los profesores de danza que trabajan en proyectos escolares es el deseo de muchos estudiantes por clases de *hip hop* o *breakdance*. ¿Se accede a estos deseos con el argumento de que el profesor parte de donde están los alumnos? ; ¿Se ignoran sus deseos?. ¿Qué pasa con esta forma de danza que tanto gusta a tanta gente joven? ¿Cómo se pueden integrar frases o combinaciones de *hip hop* en una clase de danza artística y creativa en vez de enseñar una clase imitativa de "todos bailan lo mismo?"

Chadrac había huido con su madre del Congo y llevaba en Munich unos cuatro años. En ese momento tenía doce años y

medio, con un insaciable apetito de bailar, un don para la danza y una gran capacidad de concentración. Él ayudaba a los bailarines más jóvenes con su material de movimiento; exploraba y mejoraba sus propias secuencias y siempre sabía dónde estaba en la música. Además, era extremadamente educado, con buen sentido del humor y podía hablarme, de acuerdo a su edad, sobre la situación política en su país de origen. Chadrac era el bailarín con más dedicación en el grupo, por eso su *por favor* resonó en mí. Durante las vacaciones escuché música de *hip hop* y *rap*, intentando encontrar una pieza inofensiva e interesante. Por suerte encontré canciones sin su texto en la página web de *itunes*. En enero llevé dos piezas: una melódica del rapero Eminem titulada *When I'm Gone*, que quería desarrollar con las chicas; y una rápida, claramente estructurada para los chicos, del *pop-rapero* berlinés Peter Fox. Primero escuchamos el *adagio* y la reacción de los chicos fue inmediata: ¿Por qué no bailamos esto? Debo admitir que

su deseo me sorprendió. El trabajo sobre el *adagio* del año anterior no había sido fácil. Llegar a que los chicos se movieran despacio, con concentración y confianza, les exigió mucho y llevó su tiempo. Sin embargo, las chicas habían preguntado si podían hacer una danza sin los chicos y sabía que ellas preferían música más melódica. Al final, los chicos estaban satisfechos con mi elección de la música ya que muchos reconocían la canción de haberla oído en la radio.

La creación de la danza de los chicos, que ellos en algún momento titularon *Speed Dance*, fue pan comido. A menudo me quedaba a un lado observando su trabajo unos con otros o solos, completamente absortos. ¡Y qué mezcla de cuerpos y habilidades!: Luan, pequeño y ágil, casi incapaz de hablar alemán, cuyo vocabulario acrobático había aumentado en este segundo año con una nueva paleta de cualidades de movimiento; Nicola, sólo ocho años pero grande para su edad, esfor-



Orff España

zándose con la coordinación y la memoria muscular pero sin abandonar nunca. Cuando empezó a trabajar con Luan su cuerpo se relajó y encontraron un ritmo y una melodía comunes. Muhammet, más ancho que alto, tenía un temperamento rápido y una manera mandona, pero un repertorio inagotable de ideas de movimiento y siempre deseoso de coger un paso de *hip hop* y jugar con él: ¿podía hacerlo más grande, más pequeño, cambiar el ritmo o la cualidad? Aram se ensanchaba más cada mes, con la correspondiente disposición para dar patadas o puñetazos a otros, pero aún así mantenía de algún modo una vulnerabilidad al bailar, que había sido tan poderosa el año anterior. Matios, un chico que parecía un duende, siempre estaba saltando, haciendo volteretas laterales, completando patrones rápidos con los pies y luego cogiendo el pandero y tocando un ritmo árabe para acompañar a los demás. Teki, que parecía haber doblado su altura durante el verano, aún era tímido y lento con su cuerpo.

Mientras la mayoría de los chicos también eran fanáticos jugadores de fútbol, Teki no se llevaba bien con el balón y temía la clase semanal de gimnasia. Aún así, estaba decidido a coreografiar su solo, con una de las primeras tareas con los parámetros salto, giro, palmada y percusión en los muslos. En ese solo, él extendió su cuerpo en el espacio y comenzó a sentir su tamaño y fuerza. Hussein era el chico con más dificultad de aprendizaje y memoria. Los otros se impacientaban frecuentemente con él, pero su temperamento dulce e inocencia suavizaban sus respuestas y despertaban su empatía. Muhammet, cuyos ojos eran tan grandes como el mar arábigo, era el chico con talento en el sentido convencional de la danza: un cuerpo fácil, flexible a la vez que fuerte, memoria muscular innata, increíble facilidad rítmica, un gran espectro de cualidades de movimiento, musical.

Speed Dance estaba lleno de energía, era turbulento y dinámico. Su significado se

encontraba en el movimiento en sí, en la comunicación kinestésica entre los chicos así como entre éstos y el público. Trataba del equilibrio sobre una pierna; despegando del suelo enérgicamente aunque aterrizando con suavidad; el gusto de la sal en los labios; sintiendo fuerza y velocidad juntos, no en contra de los demás. Estos chicos estaban impresionados y encantados con su danza. Cada uno tenía una parte especial: Teki, Muhammet y Aram desarrollaron un trío con elementos que Muhammet había aprendido en una clase de *hip hop*. Pero analizamos esta frase desde la terminología de la danza para que fuera más comprensible para ellos y así poder ensayar el material de forma más eficiente. Matios era el único que quería bailar un solo en la pieza, así que creó uno a partir de parámetros que yo le di, en el que pudo introducir su material de *breakdance*; Muhammet y Chadrac trabajaron mucho tiempo refinando el movimiento en su dúo y practicando hasta que la parte en unísono fue realmente un unísono;



Orff España

el tiempo de sus elevaciones cuadró y la estructura espacial estuvo clara con el fraseo musical. La misma energía se invirtió en el trío de Chadrac, Matios y Luan.

La danza para las chicas encontró dificultades en el camino y de las cinco del principio, se quedaron dos. Después de una clase, Muhammet y Chadrac vinieron a preguntarme – nerviosos- ¿si también podrían bailar con las chicas! “Preguntadles a ellas directamente” les dije. Los chicos persuadieron a Seher y Elvan con tanto encanto que nació el cuarteto. Crear la danza con estos adolescentes se convirtió en el momento estelar de mi semana de trabajo. Observar cómo usaban esta situación segura al bailar para explorar la cercanía, el contacto y la confianza, me conmovía de nuevo en cada ensayo. Los sentimientos entre ellos eran cambiantes, dependía del día en el colegio, su vida en casa, la dinámica del grupo en la supervisión de la tarde. Empezamos con la música, con el movimiento y las frase de movimiento: ¿qué pasa cuando dos solos se convierten en un dúo?, ¿cuándo Elvan confía en Muhammet para que la eleve?, ¿cuándo Seher coge a Chadrac cuando cae? El tema de la danza se desarrolló y creció con los alumnos, desplegándose ante nosotros durante el proceso de creación de la danza y tomando el título Friendship (amistad).

A lo largo del año evalué las competencias de desarrollo de los estudiantes en términos de dimensiones pedagógicas adquiridas a través de la danza:

- Percibir, sentir y experimentar: ¿pueden sentir su cuerpo, en movimiento y en quietud?, ¿pueden estar atentos a sensaciones visuales, táctiles, auditivas y kinestésicas?, ¿perciben y vivencian estructuras rítmicas, melodías y frases?
- Explorar, practicar y dar forma: ¿pueden explorar y crear movimiento solos, con un compañero o en un pequeño grupo?,

¿pueden imitar con precisión secuencias de danza?

- Reflexionar y entender: ¿pueden observar y nombrar acciones de danza diferenciadas (desplazamiento, gesto, cambio de peso), reconocer estructuras elementales de composición (canon, imitación, motivo, etc.) y entenderlo en un contexto?
- Presentar: ¿pueden improvisar cómodos frente a sus compañeros de clase? ¿pueden representar secuencias fijas de movimiento frente a un público?, ¿demuestran presencia, concentración y consciencia durante una muestra o representación?
- Comunicar: ¿es su danza musical?, ¿pueden expresar ideas, temas y emociones en la danza?, ¿pueden expresar una parte de sí mismos bailando?

¿Es mi trabajo con estos niños diferente que con niños que tienen padres alemanes o que están en la ESO o en bachillerato? Sí y no. Sí, es diferente porque en el colegio para niños con dificultades de aprendizaje, la capacidad de concentración de los alumnos es, en general, débil; la idiosincrasia de comportamiento puede ser a menudo disruptiva y las habilidades sociales tienden a estar menos desarrolladas. No obstante, el compromiso y la entrega de los niños, a pesar de su difícil día a día, son mayores, comparado con los niños más privilegiados. Los chicos con una historia de inmigración son, en general, más abiertos a explorar la danza y a expresarse a través del cuerpo. Las chicas en esta situación, por otra parte, están menos conformes con sus cuerpos y son más flojas en las habilidades básicas de movimiento.

No, no es diferente porque el potencial educativo de la danza es igualmente aplicable a todos los niños y jóvenes. Un proceso artístico es aquél en el que no todo se sabe desde el comienzo. Es un proceso de descubrimiento, sorpresa, incertidumbre y placer. Un proceso pedagógico es aquél

en el que la relación enseñanza-aprendizaje entre profesor, estudiante y materia se revela y crece, al igual que la relación del estudiante con su propio aprendizaje y con sus compañeros. Cuando los objetivos artístico-pedagógicos permanecen en primer plano en un proyecto – cuando hay sitio para un Teki y un Muhammet – entonces hay un interés profundo y un respeto por las capacidades especiales de cada uno de los alumnos, en cualquier tipo de colegio, y se convierte en algo evidente que “una talla única no vale para todos”.

Christa Coogan estudió danza en Juilliard (BFA) y comenzó su trabajo en relación con el Orff Schulwerk en 1993. Además de enseñar cursos y talleres en conservatorios internacionales y para las distintas Asociaciones Orff, Christa es un artista- residente en proyectos educativos de las Escuelas Públicas en Baviera y con la organización Refugio Kunstwerkstatt con la que crea coreografías y espectáculos con estudiantes de todas las edades.

Orff España

Danza Integrada

Mariate Gracia

A lo largo de los años mi interés en torno a la danza y la discapacidad ha ido evolucionando en dos caminos en principio paralelos. Por un lado, la motivación de la búsqueda imparable de movimiento, de nuevos lenguajes, de otras miradas sobre el cuerpo y sus múltiples capacidades de expresar, de emocionar. Por otro, cómo lograr transmitirlo pedagógicamente, utilizando diversos planteamientos y propuestas con el objetivo de ayudar a los niños y a los adultos a sentirse más libres, a dotarles de pautas que les ayuden a potenciar sus capacidades a sabiendas de las limitaciones; un planteamiento abierto a la investigación del movimiento como forma de expresión.

La Pecera Elástica (Hervidero) es el proyecto que dirijo actualmente en Gijón, junto con Mónica Cofiño y Alicia Jiménez, para el desarrollo de la Danza y su enriquecimiento con el resto de disciplinas artísticas.

Se realiza en la Galería de Arte Espacio Líquido, que surge como un espacio creativo y abierto a la investigación del movimiento como forma de expresión, y se desarrolla en diversas líneas de trabajo, abarcando la educación de niños y de adultos e intentando beber de las corrientes artísticas contemporáneas.

Somos una Asociación Cultural, con ámbito de actuación nacional pero con sede y residencia en Gijón, Asturias.

Nuestros fines son, entre otros, el acercamiento de la cultura y de la Danza Contemporánea en sus distintas líneas de investigación; la promoción de artistas locales; el fomento de la comunicación, intercambio de ideas y cooperación entre artistas; el acercamiento entre público, nuevas tecnologías y danza-teatro, a través de una serie de líneas de trabajo que la Asociación investiga.

Desde hace un tiempo, comienzo a trabajar con grupos con y sin discapacidad, con y sin experiencia artística, con el fin de explorar y experimentar su propio lenguaje.

Tanto en este proyecto como en otros en los que he colaborado en ciudades como León y Barcelona, mi postura pedagógica acerca de la danza y la discapacidad ha seguido una línea centrada en la improvisación como base metodológica. Mi objetivo final es estimular el sistema sensoriomotor de los niños, ayudando así a que tomen conciencia de sí mismos, del en-



Taller de Adam Benjamin

Orff España

torno en el que se desarrollan, además de conseguir adquirir el dominio de una serie de áreas: espacio-temporales, lateralidad, coordinación sensomotora... que potencien su madurez global e intelectual.

Una de las propuestas con las que trabajo es lo que llamo "Y tú, ¿cómo te mueves?". Se trata de una serie de ejercicios de improvisación encadenados y desarrollados por parejas. Uno mantiene los ojos cerrados mientras que el otro toca a su compañero en distintas zonas del cuerpo y deberá iniciar su movimiento desde esta parte, a continuación se cambia de rol.

En la misma línea, uno se mueve libremente, y su compañero con ojos cerrados y manteniendo en todo momento el contacto corporal, deberá mantenerse a la escucha del ritmo, de los movimientos.... Después abrirá los ojos y ya sin su compañero intentará imitar la calidad de movimiento que tenía su pareja.

Esta serie de ejercicios resultan realmente interesantes, pues se desarrolla una mayor capacidad de escucha corporal y espacial, además de integrar en cada uno distintas formas de movernos, distintos *tempi* y una mayor concienciación de nuestro propio cuerpo.

La pregunta que lleva rondándome durante mucho tiempo es ¿cómo ayudar desde la danza a personas con discapacidad y qué herramientas utilizar para conseguir una máxima integración de estas personas en la vida cotidiana?

La respuesta estaba ahí y fue Adam Benjamín, maestro del trabajo integrado y la improvisación –fundador de CandoCo, la primer compañía profesional de danza con bailarines discapacitados y no discapacitados- quien me la ofreció: Danza Integrada.

"La Danza Integrada es aquella danza donde los procesos de aprendizaje y de creación se dan siempre en grupos mix-

tos de personas con y sin discapacidad. En esta forma de concebir la danza las diferencias no se ocultan sino que aumentan el juego de la diversidad como materia de expresión. Ésta es una danza donde no sólo se aceptan todos los cuerpos, todas las mentes con sus diferencias, sino que esa diferencia es lo que la hace genuina".
Cia. Rudapies

Entiendo la integración como un feedback que debe desarrollarse bidireccionalmente. Se trata de crear, aprender e investigar las posibilidades del cuerpo. Ofrecer una mirada nueva y diferente sobre la forma de trabajar con los otros, que ayude a generar nuevos lenguajes, nuevas líneas de investigación. Sin duda es una integración real donde se da el respeto y la aceptación independientemente de las características individuales. Una de las mejores y más emotivas experiencias de mi vida.

La Danza integrada trata de dotar a todos los individuos de recursos expresivos y académicos. Se propone explorar el potencial que ofrece la danza y el movimiento para facultar a los demás e involucrar a nuevos públicos y participantes. Ayuda a fomentar la creatividad individual y las habilidades, potenciando los puntos fuertes y sus metas personales. Desarrolla la capacidad para explorar distintos enfoques de la danza de formación e investigación de la centralidad del cuerpo en el rendimiento: habilidades, técnicas, improvisación coreográfica.... Fomenta el entendimiento de la danza como discurso cultural y apoya el desarrollo profesional.

Desde la Pecera Elástica pretendemos cumplir una labor real de integración social- bajo mi punto de vista necesaria para potenciar el aprendizaje, el desarrollo de la creatividad...- sin olvidar los beneficios terapéuticos que se obtienen al realizar esta actividad.

La danza se convierte, sin excepciones, en accesible a todos los públicos y nos ofrece otra realidad. Personas con cuerpos di-

versos se acercan a la creación a través del movimiento y descubren su capacidad de entender la danza -su propia danza- de comunicar y de bailar.

"La respiración es danza, el espacio está aunque no podamos verlo, logramos mantener el ritmo, aunque no seamos capaces de escucharlo; una silla de ruedas baila a través de la persona que porta... el más mínimo movimiento PUEDE SER DANZA."

Mariate García
Coreógrafa y Pedagoga

<http://peceraelastica.wordpress.com>
Facebook: Pecera Elástica
www.bailarinasparabolicas.com

Puntos, líneas, planos y colores ¿a que jugamos?

Un proyecto en la clase de música y movimiento

Marta Santillán

La primera vez que escuché hablar de la obra de W. Kandinsky, "De lo Espiritual en el Arte" fue en la clase de Verena Maschat, en el Curso Internacional de Verano Música y Danza en la Educación. Madrid, Julio de 2006. En su taller nos mostró cómo se puede llegar a realizar una coreografía o una improvisación del movimiento a partir de líneas curvas, líneas rectas y puntos a partir de las ideas de este pintor abstracto del s XX.

Más tarde reconocí en las clases de movimiento de profesoras como Christa Cogan o Elia Bernat, cómo se reforzaban estas ideas a la hora de saber manejarse en el espacio, de desplazarse por él con naturalidad, de entender en definitiva, el movimiento de nuestro cuerpo.

Observando las obras de Kandinsky y de alguno de sus contemporáneos (P. Mondrian, P. Klee) encontré una gran cantidad de nociones afines entre sus obras y las clases de movimiento recibidas: aprovechamiento de todo el espacio, creación de formas geométricas y figuras sin sentido aparente, utilización de colores brillantes y expresivos con un fin específico, uso de diferentes niveles, aparición del movimiento a partir del uso de líneas y puntos...

Para mí se hacía fácil entender estos conceptos, pero - ¿de qué manera podría hacérselas llegar a mis alumnos?-. Las obras de estos artistas, a pesar de su aparente sencillez, poseen un componente abstracto que no es fácil de interpretar sin unas pautas previas. El descubrimiento de dos libros, en la sección infantil de una librería, Juego de Azar y Juego de Formas, (ambos del mismo autor, Hervé Tullet y de la misma editorial, Kókinos) me ayudaron a llevar a la práctica estas ideas con los alumnos. En la siguiente exposición voy a compartir con el lector este trabajo práctico.

Introducción al trabajo con líneas y puntos

Recordando algunas clases de mi formación orffiana en San Francisco, decidí tomar como punto de partida elementos familiares y cercanos a los niños, por eso busqué objetos que pudieran asociarse a la vida cotidiana. Ejemplos de esto pue-

den ser imágenes de libros infantiles, un muelle de colores para las espirales, un cubo de rubik para las líneas rectas, unas cariocas para líneas curvas terminadas en puntos y pompas de jabón y una pelota para los puntos.

Recurrí a la imaginación para motivarlos. Hice la presentación de estos objetos en enero, (son juguetes que me han traído los Reyes Magos).

Seguimos con una serie de preguntas para iniciar la fase de exploración. ¿Cómo suena cada uno cuando se mueve?, ¿cómo podríamos imitar su movimiento?. Los niños, con la naturalidad y rapidez que les caracteriza elaboraron sonidos y movimientos. Me impresiona la variedad de respuestas que se les ocurrieron.

Con los niños de 4 años decidí utilizar un director: elegía un juguete y lo manipulaba a su manera mientras los demás realizaban el sonido o el movimiento elegidos.

Con los niños de 5 años pude hacer varios grupos, a cada uno le asigné un juguete y entre ellos decidieron: quién lo manipularía (fue todo un reto, porque todos lo querían hacer), quién haría el sonido y quién se movería.

Una vez terminada esta sesión habíamos recopilado suficientes ideas para improvisar con la voz y el cuerpo.

Funcionalidad de los conocimientos adquiridos para la adquisición de otros nuevos

En la siguiente sesión, les mostré los dibujos del libro Juego de Azar que más me habían interesado. Nos pusimos un pincel imaginario en cada mano y otro en la

boca y los interpretamos con la voz y el movimiento de las manos. ¡Fue tan sencillo! Enseguida encontraron la asociación entre los juguetes y el dibujo. Era su primera representación gráfica de la música y lo estaban haciendo a través de elementos utilizados en el arte abstracto. De esta manera pudimos trabajar:

- Sonidos ascendentes y descendentes, en función de la dirección de las líneas.

- Sonidos agudos o graves, relativos a la altura de las diferentes figuras.

- Sonidos que se mantienen o cambian según sean líneas rectas o curvas.

- Sonidos cortos o largos, esto es, puntos o líneas.

- Sonidos rápidos o lentos, en función de la cercanía de las figuras.

- Sonidos fuertes o suaves según el tamaño y grosor de los dibujos.

- Timbres diferentes dependiendo del color utilizado.

Una vez terminada la interpretación vocal, volví a recurrir a su imaginación para hacer la siguiente actividad:

- Nos convertimos en los colores de un artista y entre todos intentamos imitar uno de los cuadros que les mostré.

- Los niños, observaron, y luego pegados en la pared intentaron simular con su cuerpo alguna de las figuras de la obra.

- Tenían que estar atentos a cuál era su sitio, tomar puntos de referencia (quién es el compañero de al lado, qué mueble de la clase tienen enfrente...)

Orff España

- Cuando sonaba la música los colores del cuadro salían a bailar:- las líneas rectas se movían como lo hacía el cubo de rubik al mover sus piezas, las curvas como la carioca o el muelle y los puntos como el balón y las pompas de jabón.

- Al dejar de sonar volvían al mismo lugar en el que estaban recordando cuál era su posición anterior.

A través de elementos utilizados en la pintura abstracta los niños experimentaron el uso de las diferentes partes del cuerpo para interpretar estos símbolos, lo que conlleva a una mayor conciencia del esquema corporal. También aprendieron a aprovechar los niveles, alto – medio – bajo. La pintura y la música no se mueven en un único nivel; el cuerpo, tampoco. Esto les otorga un conocimiento mayor del espacio a la hora de improvisar movimientos. De una forma sencilla asociaron la amplitud y grosor del dibujo, con la fuerza del sonido y a su vez, con la amplitud y la energía de sus movimientos.

Trabajando con formas y colores

Esta vez se me planteaba el problema de introducir el concepto de forma y color en la clase, de manera dinámica y en la que el cuerpo, el movimiento y la música tuvieran un papel protagonista. En este caso tomé como punto de partida una canción infantil y una historia.

- Don Periquito Araña ha salido esta mañana de paseo a visitar las casas de sus compañeros. Unas tienen forma de círculos, otras son triángulos y algunas forman un cuadrado, cada una de un color diferente. Lo más bonito de todo es que la lluvia le ha pillado por el camino y rápido ha ido a refugiarse en alguna de ellas...pero cuál elegirá.

- Mientras suena la canción, los niños se desplazan libremente por el espacio (pueden realizar un movimiento específico – saltar, caminar hacia atrás, reptar – o moverse de forma libre), sin pisar las casas de los amigos de Don Periquito. Al finalizar, la canción, irá dando diversas pautas sobre dónde han de colocarse los niños: tendrán que distinguir entre forma, color y la manera de colocarse respecto a ellas (dentro, alrededor, tumbados en los lados, pisando las aristas...).

- La lluvia no ha parado y Don Periquito en su casa se aburre, así que por qué no construir una fina tela de araña para entretenerse.

o En cada figura se colocan el número de niños equivalente al número de lados de la figura (pensamos con ellos, ¿cuántos lados tiene el cuadrado?, y el ¿triángulo?, y el ¿círculo?).

o Mientras suena la canción infantil Periquito Araña, pasean muy despacito por los lados de la figura (tienen que seguir

los bordes con los pies, uno detrás de otro intentando no perder el equilibrio, para que la tela de araña sea muy fina y muy brillante). Al venir la lluvia al final de la canción Periquito se queda tendido sobre una de las líneas (cada niño se recuesta en un lado, formando con sus cuerpos, la figura en el suelo), mientras, se oye el palo de lluvia, sonido que crea un clima de relajación.

Figura tridimensional

Después de trabajar con líneas, puntos, forma y color, me faltaba el trabajo tridimensional: la figura. Abordé el tema a partir de un artículo que Sofía López – Ibor escribió en la revista Orff – España.

Comencé exponiendo el trabajo en clase de forma muy similar. Los niños debían imitar de forma individual una serie de siluetas propuestas y elaborar a partir de ahí diferentes secuencias de movimiento. De la misma manera que lo habían hecho de forma individual, podrían imitar por parejas, siluetas que estuvieran conectadas por distintas partes del cuerpo: las dos manos unidas, las rodillas pegadas, un pie junto a otro por la punta, etc. Trabajamos el esquema corporal y fue una manera muy sencilla de interactuar con el compañero. En un principio esas figuras eran simétricas, estábamos trabajando en espejo. Pero, ¿qué pasaría si cada figura tuviera una postura diferente?. Esto me permitió el trabajo de opuestos: encima –

Een-sy Ween-sy spi-der went up the wa-ter spout. Down came the rain and washed the spi-der out.

5 *Periquito araña subió el canalón. Vino la lluvia y se lo llevó.*

Out came the sun and dried up all the rain. And Een-sy Ween-sy spi-der went up the spout a- gain.

Al día siguiente, el sol volvió a salir. Periquito araña se volvió a subir.

Orff España



debajo; recta – curva; grande – pequeño; cerca – lejos... Siempre con un nexo de unión que permitiera que los niños estuvieran en contacto con su pareja. Trabajamos todos los conceptos de espacio en relación a un compañero.

En una segunda fase de trabajo propuse unos ejercicios similares pero llegando a la abstracción. Esta vez no había figuras, sino tres líneas realizadas con colores diferentes. Al ser grupos de tres, el trabajo resultó más lento pero igualmente interesante: en unos grupos había un líder que tomaba todas las decisiones, en otros, la cooperación era tan grande que, o las figuras salían enseguida, o tardaban mil

años en decidirse. También había otros grupos en que los niños se sentaban de brazos cruzados y esperaban a que alguien tomara la iniciativa. Hubo grupos que realizaron su figura en un plano perpendicular al suelo, como hasta ahora, en cambio, algunos, ante la dificultad de tratarse, únicamente de líneas, realizaron la figura pegados en el suelo. De aquí partió una nueva idea. Ayudándome de cintas de papel, creé en la pared diferentes figuras. Algunas insinuaban la forma del cuerpo, otras, no. Utilicé este juego para aprender una rima. Uno de los niños se quedaba en el centro del aula con los ojos cerrados, mientras recitaba la rima. Este era el tiempo que el resto de compañeros

debían utilizar para buscar una de las figuras de las paredes y completarla con el cuerpo. No debía quedar una cinta vacía.

El problema propuesto era:

- Observar de cuántas líneas estaba compuesta la figura.
- Qué parte del cuerpo utilizaría para cada línea
- Qué postura sería la más natural para estar más cómodo, pues tendrían que quedarse quietos durante un momento.

El niño que recitaba la rima, una vez terminada, observaría a sus compañeros, aquél que hubiese dejado una línea sin completar quedaría eliminado.

Este trabajo progresivo con los niños me permitió ver la gran atracción y el significado tan importante que los colores y las formas despiertan en ellos. Construido de líneas, puntos, colores, planos se forma el mundo que les rodea. Un mundo que ellos pueden manipular, tocar, ver y oír y en el que la música y la plástica se transforman con total naturalidad en herramientas básicas para poder experimentarlo y descubrirlo.

Marta Santillán

Diplomada en Magisterio en la especialidad de Música por la Universidad Complutense Titulada Profesional de Música en la Especialidad de Flauta Travesera.

Realiza "The San Francisco Orff Course. Orff Schulwerk Certification Program (Levels I, II, III)".

Bibliografía

- López – Ibor, Sofía: *Proyectos de Música y Movimiento. Orff – España. Volumen 10.* 2007. Pp. 10 – 12
- Kandinsky, Wassily: *Unos Círculos.* 1962. The Solomon R. Guggenheim Museum. NY.
- Kandinsky, Wassily: *Stars.* Museo de Bellas Artes de San Francisco. EEUU.
- Klee, Paul: *Côte de Provence 6.* 1927. Colección Privada. NY
- Mondrian, Piet: *Broadway Boogie Woogie.* 1942 – 1943. MOMA. NY.
- Mondrian, Piet: *Composition with Red, Blue, Black, Yellow and Gray.* 1921. MOMA. NY
- Nagel, Karen: *Shapes that Roll.* Blue Apple Books. Mapplewood, NJ. 2009
- Tullet, Hervé: *Juego de Azar (Jeu de hasard).* Edt Kókinos, 2008
- Tullet, Hervé: *Juego de Formas (Jeu de formes).* Edt Kókinos, 2008
- Whitman, Candace: *Lines that Wiggle.* Blue Apple Books. Mapplewood, NJ. 2009



El CEIP “Ignacio Zuloaga” de Madrid en los Premios Crearte

Carmen Marcos

El año 2009 fue designado por la Unión Europea como el “Año Europeo de la Creatividad y la Innovación”. Coincidiendo con esta iniciativa, el Ministerio de Cultura, en colaboración con el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, estableció los Premios Crearte. El objetivo principal de los Premios era y es, fomentar el papel de la creatividad como elemento transversal de la educación infantil, primaria, especial y secundaria. Se entiende así la creatividad como una facultad básica para adaptarse a los constantes cambios producidos en la sociedad actual. El jurado premió aquellos métodos de enseñanza, proyectos, trabajos o actividades elaborados por los centros financiados con fondos públicos que más contribuyeran a:

- Promover la actividad creadora de los alumnos en, y a través de, medios expresivos como son la música, la literatura, el teatro, la fotografía, las plásticas o las audiovisuales.
- Promover la puesta en valor y el estímulo de las capacidades creativas y de innovación de los alumnos aplicada al proceso de aprendizaje.
- Educar en el respeto a los derechos de autor.

El premio era atractivo: por ejemplo, 20.000 euros para cada centro de Primaria galardonado. Además, sería acreditado por el Ministerio de Cultura como “Centro educativo Creativo”. Asimismo, el montante económico del premio tenía que destinarse a actividades, instalaciones o mejoras del centro, decididas en el Consejo Escolar y relacionadas con el objetivo de introducir la creatividad en la enseñanza.

“¡Genial! Si ganáramos, se podría mejorar la megafonía del centro para el proyecto de “Música para entrar al cole” y podríamos comprar mesas abatibles (que dibujar sentados en el suelo es muy incómodo), unos armarios en condiciones para almacenar el material necesario para el proyecto de Música

ca – Plástica, una pizarra digital, un metalófono bajo y...”

¡El cuento de la lechera estaba en marcha! ¡O no! ¿O realmente era una oportunidad excelente para salir de las cuatro paredes del aula, obligarse a buscar tiempo de reflexión sobre el propio trabajo y conseguir una financiación impensable de otra manera para un centro público?

La magnitud del esfuerzo era acorde con la cuantía del premio. No sólo se trataba de tener material interesante que presentar (lo cual ya implicaba muchas horas de dedicación en el aula) sino emplear otras tantas horas extras en casa, haciendo una memoria concisa y atractiva a la vez. Era un buen motivo para aprender lo básico de powerpoint y crear una presentación con fotos y videos de los alumnos.

¡Y aquí estamos, saboreando ya los frutos del premio! ¡El CEIP “Ignacio Zuloaga” de Madrid ha resultado ser uno de los galardonados! El nuestro es un colegio pequeño, recoleto, acogedor, situado en un barrio sencillo. Teniendo en cuenta que hay un sector del alumnado que posee nacionalidad española pero pertenece a familias extranjeras, la población inmigrante de nuestro alumnado rebasa el 75% (con presencia mayoritaria de iberoamericanos). Dentro de los proyectos que se llevan a cabo en el Centro, los relacionados con la música cobran especial interés. Apostamos por ella porque estamos convencidos de que su lenguaje nos une por encima de las cerca de 30 nacionalidades diferentes que conviven en el colegio.

La educación musical tiene unas características un tanto especiales en este centro. Desde su implantación en 1993, se han impartido dos sesiones semanales en casi todos los cursos, dedicadas a música y dramatización. Con la aplicación de la L.O.E., en el área de Ed. Artística desaparecía el apartado de dramatización, desarrollado como tal. Surgió la necesidad de ceñirse a los nuevos contenidos de la LOE

pero manteniendo al tiempo el mismo número de sesiones. El trabajo premiado forma parte de un planteamiento iniciado en el curso 2007/08, consistente en interrelacionar los contenidos de música y plástica y que tiene ya entidad de proyecto de centro para toda Primaria (“Tica, tica, música, ¡plas!”)

“IMAGINANDO EL UNIVERSO: HOLST, CALDER Y LA N.A.S.A. MIRAN LAS ESTRELLAS”

Este título pretendía resumir los aspectos más importantes del trabajo ganador. El músico británico G. **Holst** con su obra “Los planetas”, el escultor estadounidense A. **Calder** con sus móviles y constelaciones y la exposición “Arte en el universo” (Planetario de Madrid) con fotografías de la **N.A.S.A.** y de la E.S.A. fueron los tres puntos de partida y motivos de inspiración para los trabajos propuestos a los alumnos de Primer y Segundo Ciclo de Primaria. Tres formas muy diferentes de aproximación al cosmos pero igualmente enriquecedoras, ya que nos permitieron **mirar** las estrellas no sólo con nuestros ojos, sino también con el oído y el cuerpo en movimiento. Además, se intentó desarrollar en los niños una mirada inteligente que observe, analice y asocie con espíritu crítico. Este factor cognitivo, unido a los aspectos más “emocionales” del proceso creativo, nos llevaron a “**imaginar**” nuestro propio universo, inventando planetas de cartón, bailando la danza de las estrellas, tocando las nubes de algodón y la luna de harina y serrín, pintando ardientes girasoles en la superficie del sol y un largo etcétera de actividades. Veamos alguna de ellas.

De los tres puntos de partida del proyecto, la exposición del Planetario de Madrid fue el más sugerente. Nada más ver las imágenes surgió la idea de presentarlas a los alumnos asociadas a pinturas y edificios de artistas muy conocidos. La gran calidad del catálogo permitía una buena reproducción y así se montó una “exposición” en la entrada del colegio.

Orff España

- Superficie del sol. "Los girasoles" de Van Gogh

- Galaxia en espiral. "La noche estrellada" de Van Gogh.

- Cráter helado de Marte. Los "relojes blancos" de Dalí.

- Anillos de Saturno. Galerías teresianas de Gaudí.

Para el sol, los del Primer Ciclo aprendieron a cantar "Lorenzo y Catalina" y a bailar la Farandole galáctica para la galaxia. Adaptamos esta danza medieval cambiando la música del siglo XIII por una del

grupo vocal de jazz Manhattan Transfer: Twilight zone/ twilight tone. En clase nos centramos en la figura del caracol, por su parecido con la imagen de la galaxia en espiral. Más adelante dibujaron la superficie del sol con témperas y galaxias en espiral con ceras.

Otro ejemplo: la elaboración de los planetas de papel por alumnos de 4º. Fue una experiencia artística compartida muy significativa para ellos, ya que el resultado final dependía de un buen trabajo en equipo. Todo un proceso de creación que tenía igual o más valor que el producto final porque es un procedimiento que los alumnos pueden aplicar a otras áreas de

su currículo, de una manera más o menos consciente.

Tuvieron que tomar decisiones consensuadas, resolver conflictos, reflexionar sobre sus objetivos y necesidades, buscar soluciones para los imprevistos que surgían, superar su frustración cuando no se aceptaban sus propuestas, utilizar sus dotes de persuasión....**En resumen: aprender a desenvolverse en la vida misma con una actitud activa, consciente y positiva; en otras palabras, creativa.**

Para la propia profesora fue muy interesante observar la dinámica de los distintos grupos, su evolución a lo largo de las semanas que duró la tarea...



Orff España



Un trabajo creativo muy diferente fue el desarrollado con los alumnos de 2º y 3º sobre los móviles de Calder. Tras ver diferentes vídeos e imágenes se les propuso convertirse en móviles humanos. El plazo de tiempo era muy limitado (unos quince minutos). No era tan importante la reflexión y la perfección en el resultado como la capacidad de captar la esencia de lo que habían visto y a partir de ahí, improvisar y llegar a una composición colectiva.

En la primera sesión se advertía claramente el intento de traducir con su cuerpo lo que habían visto proyectado; el resultado era más interesante y se acercaba mejor al concepto de móvil. En la siguiente sesión, algunos grupos complicaron la ejecución y perdió conexión con la propuesta inicial.

En las restantes propuestas se requería un mínimo de destreza en una técnica plástica concreta para poder expresarse con mayor libertad. Todas las obras plásticas resultantes han tenido actividades musicales asociadas (cantar, bailar, experimentar con sonidos ,etc.)

Ninguno de los trabajos realizados era similar en cuanto a planteamiento, dura-

ción, desarrollo y características de los materiales musicales, visuales y plásticos. Eso influyó en el tipo de proceso creativo desarrollado por los niños y despierta muchas preguntas:

¿Se pueden medir los factores que “colorean” el acto personal de crear?

¿Hasta qué punto limita la creatividad la falta de dominio técnico o es esa falta un acicate para buscar otras soluciones? ¿Se aprenden diferentes maneras de crear; esto es, se aprende a adaptar la creatividad al material con el que se trabaja? ¿Cómo conseguir dar pautas que mejoren la creatividad en los niños sin marcar unos patrones que la limiten?.....Mil y una preguntas que invitan también a la observación, reflexión y toma de decisiones por parte de la profesora; en definitiva, un estímulo para la propia creatividad.

¿Cómo se crea en grupo? ¿Cómo se crea individualmente? ¿Hay realmente diferencias? ¿O sólo existe el individuo como entidad creadora, aunque colabore con otros?

En este sentido, se intentó equilibrar el aspecto colectivo e individual de cada trabajo. Es muy importante educar a los alumnos en el trabajo de equipo pero también reafirmar su propia identidad individual como creadores.

Así, se confeccionó un gran sol con las pinturas de los niños, pero cada hoja llevaba a la vista una pequeña etiqueta con el nombre de su autor. Con las estrellas de cada alumno creamos una gran estrella en la pared, pero también quedaba reflejada la autoría personal. El mismo proceso de mosaico se siguió con las galaxias...

Lógicamente, en los planetas, paisajes espaciales y decoración de la “canción tonta” no se podía seguir esta pauta, pero sí se procuró alabar las aportaciones personales visibles en estas obras.

“La música es una ley moral, brinda un alma al universo, alas al pensamiento, vuelo a la imaginación, encanto a la tristeza, alegría y vida a cada cosa.”(Platón)

Esta cita, perfectamente aplicable al arte en general, resume muy bien lo que va camino de ser parte del carácter del colegio Ignacio Zuloaga. El premio conseguido es importante, no sólo por la dotación económica para el centro y por la satisfacción íntima de quien escribe esto (tal vez tendría que haber más equilibrio entre ambas satisfacciones, ¿no?) , sino porque también respalda el enfoque dado a la Ed. Musical y está generando en otros compañeros ganas de “salir” a los pasillos con lo creado en el aula.

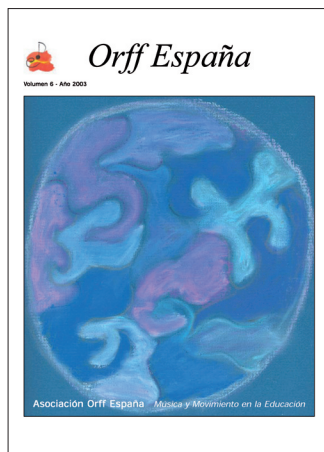
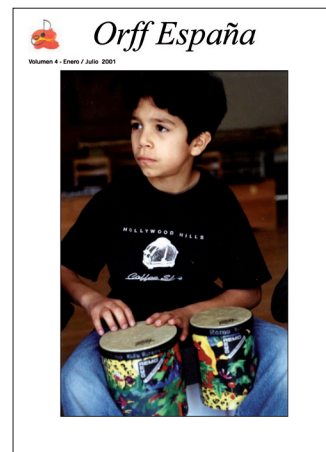
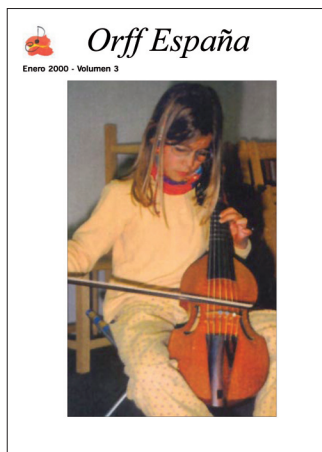
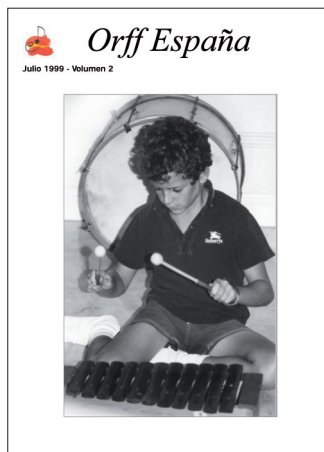
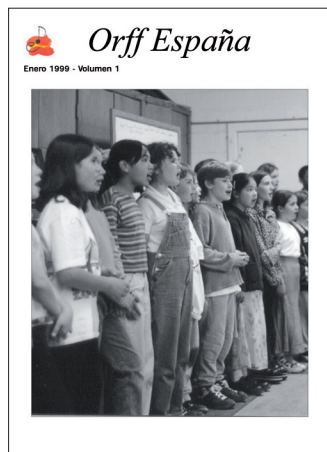
Queremos brindar a nuestros alumnos la posibilidad de experimentar el placer de crear, con todo lo que eso conlleva: energía positiva, desarrollo de la inteligencia, expresión del propio yo, mayor flexibilidad y tolerancia, búsqueda de nuevos puntos de vista, curiosidad...La educación artística así vista tiene un papel importante en la formación de los ya futuros ciudadanos del siglo XXI.

Carmen Marcos Arroyo, profesora de Música en el CEIP Ignacio Zuloaga de Madrid, desde 1993





Orff España



Cursos 2011

Consultar página web
www.orff-spain.org

Asociación Orff España

Apartado de correos 1016 • 28230-Las Rozas, Madrid, España • www.orff-spain.org • info@orff-spain.org