



Orff España

Volumen 9 - Año 2006



Asociación Orff España *Música y Movimiento en la Educación*



Orff España

Volumen 9 - Año 2006

Redacción Orff España

Alsasua,7
28023 Aravaca. Madrid. España
Web: www.orff-spain.com
e-mail: info@orff-spain.com

Editor: Sofía López-Ibor

Fotografías: Drew Story, Ron Mann, Sofía López-Ibor, Mark Johann y los autores.

Fotografía Portada: Chema Conesa.

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.



Este número de Orff España está dedicado al tema del movimiento y la danza en el Orff-Schulwerk.

La integración del movimiento y la danza y su relación con la música en el Orff-Schulwerk, por Barbara Haselbach ...	3
El efecto social y emocional de la danza coral, por Verena Maschat	7
La danza en las Escuelas de Música y Danza, por África Morris	11
Del aula de música al escenario, por Juan Dionisio Martín	13
Barbara Hepworth - Geometría en movimiento, por Raquel Pastor	17
Proyecto Paul Klee, por Alfonso Álvarez	20
Autorretrato de Lola Harding, por Sofía López-Ibor	22

La integración del movimiento y la danza y su relación con la música en el Orff-Schulwerk

Barbara Haselbach

En el desarrollo de la humanidad y en el desarrollo de los individuos es evidente que existe una profunda conexión entre la música y el movimiento o la danza. Es algo que ocurre no sólo en la vida cotidiana sino que se traslada a la creación artística. Ejemplos de ello son:

- El uso de las nanas y de las cantilenas y versos infantiles, combinados con un suave balanceo del adulto, calma a los inquietos bebés de todo el mundo. Esta es una de las primeras evidencias de la combinación entre música y movimiento.
- Los juegos infantiles en la edad temprana, en los que los bebés descubren su potencial para mover las extremidades, se acompañan de balbuceos e incipientes juegos sonoros.
- Cuando los niños juegan solos, suelen acompañarse de canciones o de un lenguaje figurado que tiene muchas veces un sentido musical. En situaciones de interacción social los niños inventan sus propias canciones, textos y ritmos para intensificar o acompañar sus movimientos.
- La música, por lo menos la música con un ritmo acentuado, invita al movimiento espontáneo de los niños. No pueden quedarse quietos, tienen una inclinación natural para moverse, para caminar o bailar a su manera. En demasiadas ocasiones las reglas de comportamiento social de los adultos coartan el impulso natural del niño y su instinto para moverse, a pesar de que muchos adultos siguen sintiendo esta inclinación para moverse.
- Los antropólogos culturales han descubierto que en casi todas las culturas, desde los estados más incipientes de la sociedad humana hasta las culturas monoteístas y politeístas más avanzadas, la música vocal e instrumental, la danza sagrada y los gestos juegan un papel muy importante en los rituales sagrados y simbólicos y no se pueden separar de su sentido religioso.
- Los etnomusicólogos han descrito las canciones que acompañan el tra-

bajo en diversas culturas, cantadas en grupo durante el duro y monótono esfuerzo físico para aliviar el esfuerzo y hacer que los trabajadores sigan el mismo ritmo.

- Una clara unión entre música y danza se percibe en las artes teatrales del mundo entero, desde las dramatizaciones del sudeste asiático, las tragedias y comedias de los antiguos griegos, los autos medievales europeos, las leyendas bailadas africanas y el teatro No de Japón. También existe esta unión en la danza-teatro contemporánea y en las *performances* multimedia.

Todos estos ejemplos ilustran de una forma exhaustiva la multi-facética relación que existe entre la música y el movimiento y la danza. Esta relación puede ser muy compleja, y muchas veces no puede explicarse de una forma simple, punto por punto. A veces, lo que relaciona la música y movimiento son factores invisibles o inaudibles, que son también interesantes de observar. Veamos tres ejemplos:

a) **La necesidad de expresión y el deseo de creatividad del ser humano.** La necesidad de comunicación con uno mismo y con los demás a través de la experiencia interactiva entre la música y el movimiento es una cualidad innata del ser humano, aunque desafortunadamente esté en ocasiones sin desarrollar.

b) **La relación con el tiempo.** Tanto la música como la danza se desarrollan dentro de unos parámetros de tiempo, ya sea en la experiencia activa o en la participación aparentemente pasiva del público. Muchos mensajes en música y danza encuentran su expresión final a través del adecuado uso del tiempo, incluyendo contrastes de rápido-lento, acelerando - retardando, cambios de

ritmo súbito o continuo, regular o irregular, simultáneo o secuenciado, repetido o único. Todo ello se expresa con parámetros que incluyen motivos rítmicos, tempi, frases y también con una estructura rítmica general o en forma narrativa.

c) **La relación con la fuerza interior o energía.** Esto se refiere no solamente al impulso expresivo del ser humano, sino que se refleja en los contrastes entre tensión y relajación, entre lo enérgico y lo delicado, lo fuerte y lo suave y crea acentos e impulsos que hacen que la estructura y la dinámica general sean más interesantes. Estas relación y estructura preside cada composición de música y danza.

La música y el movimiento, y la danza dependen el uno del otro. Sin movimiento, sin actividad física, la música no puede producirse (excepto en el caso de la música electrónica). La naturaleza del movimiento determina la calidad, la intensidad y el carácter de un sonido. Y viceversa, la música estimula el movimiento, lo ordena y lo intensifica, le da estructura y lo hace expresivo. Es posible que la danza exista sin elementos audibles, pero siempre existirán los conceptos de tiempo y dinámica que son determinantes también en la música. Por otro lado, la danza puede ser una inspiración para que el compositor cree un acompañamiento musical. Dicho de una forma sencilla, el movimiento y la música tienen una relación muy cercana e interactiva.

En ocasiones, en diferentes épocas de la historia de la música y de la danza, algunas actitudes estéticas han regulado la relación entre estas artes hermanas. Se han creado normas de estilo y moda que cambian con el tiempo, tanto en el ámbito artístico como en el del entretenimiento social. Esta

Orff España

relación ha sido especialmente intensa hasta el siglo XX en las cualidades formales y expresivas.

En las artes vanguardistas se ha creado una cierta separación o relación independiente entre música y movimiento, desafortunadamente, a veces, sin entender la interrelación entre ellas de una forma profunda.

A pesar de la estrecha relación entre estas formas artísticas, de su indudable valor como formas de expresión humana y de su importancia para el desarrollo cultural estudiado por la musicología, la antropología, la etnología y la psicología, estos conocimientos no han tenido tanta repercusión en el campo de la educación.

Carl Orff, inspirado por su profunda intuición artística y su amplia formación humanística, ha sido uno de los pocos que ha explorado estos valores intrínsecos de la música y la danza. Al desarrollar el Schulwerk quería encontrar una nueva realización del concepto de la Grecia Clásica de *Musike* como unidad de música, movimiento, danza y poesía, que se adaptara a las necesidades de su época.

El papel del movimiento y la danza en la historia del Orff-Schulwerk.

El Orff-Schulwerk surge en los años veinte del siglo pasado en Munich, cuando Dorothee Günther funda una escuela de gimnasia y danza en la que Carl Orff se convierte en el director musical. Pronto se incorporaron al proyecto dos estudiantes graduados de esta misma escuela, la bailarina Maja Lex y Gunild Keetman, quien se convertiría en la colega más cercana de Orff durante varias décadas. Al incorporar las propias destrezas instrumentales de los estudiantes de la escuela de gimnasia, Orff dejó claro que la música era una asignatura importantísima en su formación. Los estudiantes de la escuela Günther aprendían a acompañar su propio movimiento y a crear composiciones originales con instrumentos que requerían una técnica elemental para su

aprendizaje. Estos instrumentos, adoptados de diferentes tradiciones musicales y culturas, evocaban esta forma interactiva de hacer música, tan apropiada para acompañar a la danza. Era una nueva tendencia muy innovadora en un momento en el que en el panorama de la danza simplemente se acompañaban las clases con un piano.

En los comienzos del Schulwerk, el movimiento y la danza para improvisar y componer música era tan importante como las composiciones formales que se iban a coreografiar o danzar. Durante décadas los experimentos de la escuela Günther despertaron un gran interés artístico y educativo.

Tras la destrucción de la escuela durante la Segunda Guerra Mundial, la situación cambió de un modo radical. Los estudiantes y profesores de la escuela se separaron y se fueron a vivir a diversos países. Finalmente, en 1948, cuando Orff estaba terminando su composición *Antigonae*, recibió una invitación de la Radio de Baviera para que escribiese música para una serie de programas de educación musical. Una música que no fuese simplemente agradable de escuchar sino que hiciese que el oyente participase activamente. Gunild Keetman comenzó a trabajar con él en un programa para niños inspirado en los primeros experimentos de la *Güntherschule* y que la editorial Schott publicó en 1950 como Música para Niños.

La voz en su vertiente cantada y hablada, tomaron una gran importancia y se enfatizaron en estos programas de radio. Como la danza no se podía representar en la radio, tomó un papel secundario. Mas adelante se recuperó el interés cuando se filmaron los primeros programas de televisión, publicados entre los años 1956 y 1958. Estos trabajos de Orff y Keetman constituyen la fuente original del Orff-Schulwerk.

Como la forma de danza original del Schulwerk no encajaba en los progra-

mas de televisión para niños, no se escribió sobre ello en los libros Música para Niños y, consecuentemente, no se reflejaba este trabajo en ninguna de las traducciones que se hizo de este material a otras lenguas. De todos modos, Orff y Keetman siempre comentaban que el aspecto del movimiento era de una gran relevancia en el Schulwerk y que era fundamental para la buena ejecución de la música y para desarrollar la musicalidad y creatividad completa del niño. Pusieron mucho énfasis en que cada canción debería de ir acompañada de una representación en movimiento y que había que mover la música para hacerla mas viva.

Desde 1961, cuando se fundó el Instituto Orff en Salzburgo - como un departamento de la hoy Universidad de Música y Artes Escénicas "Mozarteum" - se recuperó el papel de la danza y el movimiento como un aspecto fundamental en la formación, restableciendo así el concepto original. La fértil experiencia de la *Güntherschule* había dejado huella en muchas ideas pedagógicas sobre danza y movimiento; ideas que darían lugar a un nuevo e interesante sentido educativo. La danza, el movimiento y la música son partes inseparables de la formación de los profesores de Orff-Schulwerk.

Consecuencias en la formación de los profesores

Sería una pena entender que el movimiento es simplemente un vehiculo para enseñar procesos musicales o un simple descanso o entretenimiento en el proceso de enseñar música. Esta función del movimiento es anterior a la contribución de Orff y Keetman al mundo de la educación. Orff decía que "La música elemental nunca es solo música, viene unida a la danza y al lenguaje..." (Orff Schulwerk Yearbook 1963, p 16)

Entonces al enseñar Orff-Schulwerk, música y/o danza, es necesario que los profesores reciban una

Orff España



capacitación en las dos especialidades, y que puedan orientar a los alumnos en experiencias estéticas de carácter interdisciplinar.

Desafortunadamente, en la actualidad es difícil tener una preparación que equipare a la música y al movimiento de una forma similar. Aunque existe un gran interés en formarse como profesores de Orff - Schulwerk por parte de jóvenes estudiantes de música, es frecuente que su formación en movimiento o danza sea menor. Esto nos hace reflexionar a los expertos en danza y nos anima a planear currículos y planes de formación que insistan en la importancia y el nivel que deben tener estos estudios de movimiento.

Desde nuestra propia experiencia existen varias áreas que son esenciales en la formación del profesor de Orff-Schulwerk con respecto a la danza y el movimiento:

- Conciencia corporal, percepción y sensibilización, técnica básica de

danza (desde las actividades básicas de danza descritas por Laban hasta una técnica mas avanzada y refinada) que facilite la expresión en varios estilos de danza.

- Información teórica sobre métodos de cómo presentar la técnica de danza de una forma efectiva a alumnos de edades diversas. En relación con las ideas básicas del Schulwerk la técnica no debe enseñarse con un carácter virtuoso, pero sí como un modelo para mejorar los movimientos propios de cada persona en su rítmica, concepto espacial, y cualidades dinámicas para todo tipo de expresión creativa.

- Conocimiento básico de la física del movimiento y corrección de la postura.

- Aprendizaje de un variado repertorio de juegos de movimiento que mejoran las habilidades de los alumnos y la percepción rítmica, el espacio y la dinámica. Teorías de juego y liderazgo del grupo.

- Acompañamiento del movimiento con instrumentos de percusión, instrumentos melódicos, incluyendo los de fabricación propia. Uso de las diferentes escalas, modos, métrica y fraseo en pequeños conjuntos.

- Improvisación y composición de movimiento y danza. El proceso de creación y el producto final en conexión con textos, canciones, música instrumental, literatura, libros para niños, etc. También creación como respuesta a obras de arte gráfico y escultura, basadas en temas cotidianos y sus posibilidades expresivas. Estos temas se eligen en función de la relación interpersonal y la dinámica de cada grupo con respecto a su edad o ámbito de trabajo.

- Temas de didáctica de los aspectos anteriores.

- Aprender un rico repertorio de danzas tradicionales en sus formas histórica, sociológica y etnológica (danzas folclóricas, danza social, danzas históricas y danzas para niños). Estudiar los estilos auténticos y conocer el sentido socio-cultural de la danza. Tener información sobre la música de danza, sus instrumentos, historia y características.

- Formación teórica con respecto a los métodos de enseñanza apropiados para cada edad.

Tenemos que tener en cuenta la abundancia de la tradición de danza en las diversas culturas que ofrecen una amplísima oferta de recursos y materiales que pueden conectarse con el concepto del Orff-Schulwerk. Por otra parte, también es necesario estimular el proceso creativo en nuestros grupos para que surja un variado repertorio de movimiento en relación con los medios de expresión de la cultura moderna y contemporánea. La música elemental, como Orff pensaba, no tiene sentido si se entiende de una forma estrecha o ligada a unas tradiciones musicales limitadas. A través del énfasis en el proceso creativo y el trabajo de grupo el profesor debe ser

Orff España

capaz de incorporar de una forma interdisciplinar todos los tipos de movimiento.

Eberhard Preussner, uno de los amigos de Orff y co-fundador del Orff-Institut, mencionaba el ideal del *ars docendi*, o el arte de enseñar, en conexión con el Orff-Schulwerk. Para hacer justicia a esta forma de enseñar que requiere tanta dedicación y formación tenemos todos que reflexionar en profundidad sobre los métodos, contenidos e intenciones de nuestra enseñanza.

Barbara Haselbach, Catedrática de danza del Orff-Institut de la Universidad Mozarteum Salzburg (Austria)



El efecto social y emocional de la danza coral

Verena Maschat

Cuando Sofía López-Ibor me pidió un artículo sobre el aspecto social de la danza coral, lei de nuevo el artículo de Elisa Roche "Algunas reflexiones sobre la dimensión social del Orff-Schulwerk" (Orff España, Vol. 4, pag. 6-9). Suscribo todas y cada una de sus reflexiones y quiero subrayar que, en el conjunto de las mismas, cabe destacar la importancia de los aspectos creativos y del desarrollo individual de cada persona en nuestro trabajo. En estas líneas me propongo reflexionar sobre la gran capacidad de acción que tienen actividades como el canto coral o la práctica de la danza en grupo (danzas grupales) sobre el estado psico-físico de los participantes.

A lo largo de todos los años que he ofrecido sesiones de introducción a las danzas tradicionales, he podido observar la fascinación que ejerce la danza coral en las personas. Grupos homogéneos (niños de la misma edad, profesores con el mismo interés) y heterogéneos (familias, vecinos, participantes de un curso internacional de verano de 25 países de los 5 continentes) responden por igual a los impulsos de la música, del ritmo, de la dinámica y del carácter que sugiere, llevados de la mano de sus compañeros en un círculo o en una línea, o moviéndose en figuras sencillas y caminos entrelazados "como por arte de magia".

Durante el último Simposio Internacional Orff-Schulwerk cuyo título era "En diálogo: Música y Danza en la educación y el contexto interdisciplinar" (Salzburg, 6-9 de julio de 2006), el coreógrafo y educador Royston Maldoom presentó una ponencia en la que habló del potencial de transformación que tienen la música y la danza y de la necesidad de plantearse un acceso a la cultura y una educación permanente al alcance de todos. Para ilustrar sus afirmaciones mostró su último proyecto - un trabajo de referencia -, que realizó en Berlín, en el ámbito de Community Dance, con 250 personas de todas las edades bailando una coreografía acompañados por la Orquesta Filarmónica de Berlín dirigida por Sir Simon Rattle.

Las artes tienen todas ellas una capacidad de llegar al ser humano de diferentes formas. Las artes visuales nos impresionan de manera distinta a las artes llamadas "dinámicas". De estas últimas me gustaría señalar siete vías básicas que caracterizan su capacidad de comunicación.

1. *La alegría de vivir.* Un rasgo esencial que será siempre mi primer argumento. La vivencia de la danza y la música, el sentir y disfrutar con ellas, es nuestra finalidad prioritaria. Cuantas veces hemos experimentado que su práctica nos devuelve la motivación, nos revitaliza, hace que desaparezca el cansancio y que salgamos de una sesión de cantar y bailar juntos con ilusión y con la energía vital renovada. La animación (dotar de alma, dar vida a algo), tanto en el trabajo sociocultural como en el pedagógico, es una forma de iniciar el viaje hacia esa alegría de vivir.

2. *La fuerza del ritmo.* Mucho se ha dicho sobre la fuerza unificadora del ritmo. El movimiento de un gran número de personas "al compás", respirando a la vez cantando la melodía y bailando una danza, es de una gran fuerza. La percepción e interiorización del pulso, el concepto de silencio y quietud, la percepción de nuestro ritmo vital individual son fundamentales para todo aprendizaje y expresión corporal y musical. A través de la práctica de la danza en grupo desarrollamos nuestra capacidad de percepción y dominio rítmico casi jugando.

3. *La magia del círculo.* Cuando participamos en una danza que se baila en "corro", podemos comprobar la gran energía que éste genera. Se trata de una figura en la que la dinámica de la música y del grupo "nos lleva", nos impulsa y nos proporciona una vitalidad que se multiplica. Movimientos tales como avanzar y retroceder de forma vigorosa, correr y saltar sintiendo la fuerza centrífuga, batir palmas o zapatear, pero también movimientos lentos como mecer y balancearse, pasos pausados y movimientos suaves de los brazos, tienen una expresión y

crean un sentimiento especial cuando se hacen en conjunto. Sea un único gran corro o varios corros concéntricos, siempre nos aporta el contacto entre todos y a la vez la concentración, una acción común y compartida. Hay muchas otras disposiciones en el espacio para bailar en grupo, y todas ellas tienen su encanto, pero el círculo tiene una magia especialmente potente.

4. *Mano a mano.* El trabajo con el propio cuerpo y la cercanía física con los demás son componentes decisivos que hacen de esta actividad una fuente de nuevas experiencias. El contacto manual y visual con los compañeros puede representar un problema para algunas personas hasta que se acostumbren a ello y sean capaces de disfrutar con la actividad. Sentirnos al lado de una persona que nos lleva nos puede dar seguridad. En estas situaciones, poco a poco, se percibe el grupo como un todo, una sensación que nos hace olvidar, por momentos, las propias dificultades con el paso o el miedo al ridículo, a sentirse torpe o incapaz.

5. *Danza y música tradicional.* Desde tiempos inmemoriales, la tradición oral asegura que perduren costumbres, leyendas, canciones y danzas de generación en generación. Los jóvenes aprenden de los mayores escuchando, mirando e imitando. Este proceso puede ser individual en ciertas ocasiones, pero en la mayoría de las situaciones es una acción social que a su vez sirve de descanso, disfrute y contacto relajado entre los miembros del grupo. La danza tradicional y su música son vehículos sociales excelentes con un gran potencial de convocatoria. Gente de todas las edades comparten una vivencia que les une a todos por la acción conjunta de sus pa-

Orff España

sos o figuras, y a su vez deja libertad para que cada uno aporte su estilo personal y su estado de ánimo. Se trata de un patrimonio cultural que nos proporciona uno de los elementos más eficaces para una educación social y emocional.

6. *Igualdad.* Todos los participantes están integrados por igual. Hay momentos donde un solista inventa una variación que los demás imitan (de forma simultánea o sucesiva), pero todos pueden ser solistas en algún momento. Aunque las danzas tradicionales suelen tener una estructura determinada con sus pasos y figuras, buscamos las que dejan la posibilidad de improvisar o variar, siempre respetando su música, su carácter y su procedencia cultural. Esta mezcla entre individualismo y comunidad genera una especie de inteligencia compartida,

uniendo a los participantes, por muy heterogéneo que sea el grupo, y a la vez se enriquece con las diferencias entre ellos. De este modo, como en cualquier trabajo en equipo, el producto colectivo es de mayor calidad ya que la suma de las partes es más que el todo. Pensamos en positivo: en vez de "una cadena es tan fuerte como su elemento más débil" sería "el grupo es tan fuerte como su mejor elemento".

7. *La sensibilidad y las relaciones humanas.* El movimiento "orquestrado" genera y contagia emociones, tanto del individuo al grupo como viceversa. La danza coral como punto de encuentro puede hacer que las relaciones humanas se transforman a través de la sensibilidad y la emoción. Puede servir para descubrir nuevas facetas, tanto en nosotros como en otras personas, para comunicarnos con los demás a

otro nivel, y como estímulo para sentirse unido y libre a la vez.

Al disfrutar de una actividad sencilla - las sonrisas nunca tardan en aparecer - e implicarse en una tarea común, crece la empatía, se fomentan los valores sociales y la dimensión afectiva de los participantes. Podemos abrir las ventanas y luego las puertas del individuo para comprender y apreciar la diversidad y las cualidades humanas.

¿Cómo conducir la experiencia?

Sobre todo, en las sesiones de iniciación, me centro más en la experiencia social, que tendrá como consecuencia la componente educativa. Cuento con el "efecto seductor" de las músicas y del movimiento, involucrando a los participantes sin darles tiempo para pensar si serán capaces de seguirme.

La selección del repertorio adecuado a cada situación es fundamental para que tengamos éxito.

Hay una riqueza enorme de danzas sociales en la tradición histórica y etnológica. En las formas de danzas elementales y en danzas tradicionales sencillas, tanto el elemento de repetición como el aspecto social de moverse y disfrutar junto con otros, juegan un papel importante en la percepción y la memoria rítmica y métrica como también la kinestésica y espacial.

El "escuchar con los pies", con todo el cuerpo, es la clave para comprender y recordar, para sentir y disfrutar de una danza. Aprender por imitación es ciertamente la puerta de entrada más rápida, el modelo del profesor siendo indispensable para comprender la postura del cuerpo, la fluidez del movimiento o el estilo de la danza.

Hay diferentes ambientes y situaciones para desarrollar este tipo de danzas. Puede ser en una única sesión, una reunión o fiesta, donde se valora la rapidez de lograr un dominio suficiente para poder participar en una danza y así conocer ejemplos de diferentes épocas o regiones. El disfrute



Orff España

está en el logro, la variedad, la celebración en conjunto. Otro nivel de profundidad, de conocimiento, de dominio y disfrute, se consigue cuando hay un grupo estable con la posibilidad de profundizar, repetir, variar, practicar, comparar, conocer, compartir de un modo más amplio.

La satisfacción de tener un cierto repertorio, de conocer y reconocer cada vez un número mayor de danzas, bailar con más seguridad e independencia, aumenta el placer de compartirlo con los demás. Mayor comprensión produce más placer, tanto a nivel personal como colectivo, consecuencia de la combinación del efecto social y emocional. *¿Cuales son los puntos a favor?*

- Sentido de pertenencia a un grupo, sin fines ideológicos ni ideas excluyentes.
- La alegría de sentirse bien haciendo una misma cosa todos juntos, el efecto de aprender lo mismo y así poder compartirlo.
- Conocimiento de ejemplos tradicionales de otras culturas y épocas.
- Escucha activa de las músicas y comprensión de sus características.
- Trabajo corporal, coordinación, orientación espacial.

• Entusiasmo, pensamiento positivo. Comunicación.

• Cooperación, autoestima, relajación y bienestar psico-físico.

• Ausencia de competitividad.

• Competencia social y personal. Respeto y solidaridad. Empatía.

• Desarrollo de aficiones, hábitos culturales y valores sociales.

¿Cuales son las funciones de la danza coral en la sociedad actual? Cantar y bailar en grupo es más actual que nunca. Son actividades que proponen un contrapeso a la tendencia creciente al individualismo. Cada vez menos personas han crecido en un entorno donde se han podido sentir parte de una cultura, donde la música y la danza formaba parte de la vida de la comunidad. Por eso, la práctica amateur de danzas corales es una excelente oportunidad para la comunicación entre personas de todas las edades. Significa sentirse a gusto en un círculo, una línea de personas, vibrar y descansar con la música, contacto visual y táctil con otros, así como percibir y disfrutar la diferencia de energía entre danzas dinámicas y tranquilas.

Conclusión

La danza coral con su fuerte componente social es una de las posibles

formas de iniciarse en la práctica del movimiento. La danza es una forma de expresión muy completa, ya que se desarrolla tanto en el tiempo como en el espacio. Ella engloba los más diversos aspectos y desarrolla las inteligencias múltiples descritas por Howard Gardner, principalmente la inteligencia musical y la espacial, la kinestésica-corporal, así como la inteligencia interpersonal e intra-personal. Aparte de ser una actividad multisensorial y lúdica que fomenta la socialización y el desarrollo psico-físico del niño y adolescente, es una forma de expresión que complementa y enriquece a las demás formas de expresión artísticas.

La música y la danza como parte de una educación estética contribuyen al desarrollo de la capacidad creativa inherente en cada persona, al fomento de la comprensión y valoración del fenómeno artístico y, en definitiva, a crear una afición a la música y la danza que nos puede acompañar y enriquecer toda la vida.

A modo de postludio: El artículo 31.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece que: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes".

La autora se pregunta: ¿Por qué, entonces, es cada vez más pobre la educación de nuestros niños y adolescentes precisamente en su vertiente cultural y artística? Lamentablemente, no hace falta mirar a los países en vía de desarrollo para ver el incumplimiento de este derecho. Me atrevo a afirmar que las crecientes carencias sociales y emocionales que tiene la generación que viene no lo serían tanto si hubieran cantado y bailado más.

Verena Maschat, profesora del área de Danza Educativa en el Conservatorio Superior de Danza de Madrid. Ayudante de Cátedra excedente del Orff-Institut de la Universidad Mozarteum Salzburg (Austria)



Orff España



La danza en las escuelas de Música y Danza



La danza en las Escuelas de Música y Danza

África Morris

El espacio que las Escuelas de Música y Danza ocupan en el panorama general de la pedagogía de la danza a nivel educativo, es fundamental, porque atiende las necesidades de todos aquellos que desean acercarse, conocer y practicar la danza de una forma integrada a las actividades vitales cotidianas, o lo que es lo mismo: satisface las inquietudes artísticas del ciudadano de a pie, desde una perspectiva que asocia conocimiento y disfrute, exenta de la dedicación que supone la adquisición de técnicas virtuosas, imprescindibles en una formación profesional.

Las Escuelas de Danza, generalmente asociadas a Escuelas de Música y también en muchos casos dentro del marco de la Administración Municipal, son centros de joven andadura con voluntad de impartir enseñanza y práctica artística a todos cuantos se sientan atraídos por estas actividades, y deseen dar satisfacción a su afición. Es el caso de nuestra escuela: la Escuela Municipal de Música y Danza de Alcobendas.

Las Escuelas de Danza, a diferencia de los Conservatorios, basan su proyecto curricular en programas específicos para aficionados. La

docencia no profesional es importante pues revierte en un porcentaje mayoritario de usuarios que, a parte de beneficiarse personalmente con una formación alternativa, van a elevar el nivel de conocimiento y criterio artístico ante la oferta cultural existente y, como no, van a engrosar las filas de los admiradores del trabajo profesional.

La formación artística de nuestros niños, merece algo más de consideración de la que actualmente se le concede en los currículos de la escuela primaria y secundaria, donde las horas lectivas para estas

asignaturas resultan testimoniales; condenado el arte a la extraescolaridad en colegios e institutos, es bueno que existan centros donde se valore la educación artística como un bagaje fundamental en la educación de cada persona.

El estudio y la práctica de la danza, aporta conocimiento a través de la experiencia: el descubrimiento de la expresión corporal, el desarrollo de la conciencia espacial, la interiorización del sentido rítmico.....

La danza considera el cuerpo no solo en su apariencia, como de modo reduccionista lo tratan los mensajes publicitarios que nos bombardean, sino como un instrumento maravilloso de posibilidades: de expresión, de relación, de belleza, de autoconocimiento, de diversión, de emoción... Por eso como cualquier actividad artística es tan importante en la formación, pues favorece directamente el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Nuestra escuela oferta un amplio programa para niños. Estos eligen la especialidad de danza después de haber cursado dos años de Música y Movimiento, y de haber realizado talleres en los que pasan por todas las áreas pedagógicas que hay en la escuela (todos los instrumentos y danza) y conocer a los profesores que las imparten. Seguidamente siguen dos años de iniciación a la danza, fundamentalmente danza creativa. A continuación seis años en los que adquieren conocimientos básicos de las especialidades de danza clásica, danza española y danza contemporánea.



Orff España

Pero como la sensibilidad artística puede empezar a cultivarse en el momento de la vida que haya disponibilidad para ello, también ofertamos un programa para adultos que dura tres años, donde también se imparte formación básica en danza española, danza clásica y danza contemporánea, como técnicas más representativas del área. Tras este periodo existe la posibilidad de seguir en la escuela en talleres específicos.

Este enfoque de la enseñanza no reglada, supone una concepción nueva en la docencia de la danza y tiene por supuesto algo de experimental. Nuestro recorrido educativo sigue en observación, procuramos subsanar resoluciones que si en la teoría parecían lo mas adecuado, la praxis nos demuestra lo contrario; siempre adaptándonos a las posibilidades de orden práctico que se nos presentan: aulas, grupos, horarios...

En el campo interdisciplinar, la escuela nos da la posibilidad de compartir proyectos con músicos y

cantantes en creaciones conjuntas, lo que aporta una vivencia mucho más rica del proceso y también del resultado para alumnos y profesores.

Otro aspecto a destacar es el de que somos colaboradores de la Fundación Síndrome de Down, y por lo tanto aceptamos algunos casos de niños con este síndrome en integración. En el área de danza está siendo una experiencia buena, contando con la flexibilidad que nos da pensar que el proceso es más importante que la propia finalidad y que la educación en valores a través de las artes, es otra de nuestras preocupaciones.

Estas escuelas demandan la creación de la especialidad de Danza Educativa en el Grado Superior de Danza. Necesitan especialistas en estas disciplinas, contrariamente a lo que se supone no hablamos de una enseñanza de segunda categoría sino que, ajustada a sus objetivos específicos, ha de ser de la mayor calidad. Requiere por lo tanto de profesorado cualificado.

Actualmente no existe una red de Escuelas de Danza suficiente, cada distrito cada municipalidad debería tener su Escuela de Música y Danza, para que, en primer lugar, el desarrollo de la sensibilidad fuera asequible económicamente al ciudadano y en segundo, para promover un centro de formación y creatividad que fomente la cohesión social en el entorno. Por este motivo las Escuelas necesitan de la atención y el apoyo de los Entes Institucionales para consolidarse.

Finalmente, considero el trabajo en la Escuela apasionante, lleno de retos: compartir el aula con grupos de edades tan dispares, montar coreografías para necesidades específicas, y contar con la disposición siempre estimulante de nuestros colegas los músicos.

África Morris
Profesora de danza en la E.M.M.D. de Alcobendas (Madrid)



Del aula de música al escenario

Juan Dionisio Martín

En mi instituto, como en otros muchos, no hay salón de actos, sino una especie de sucedáneo de planta rectangular y techo bajo: el "Aula de Usos Múltiples". Aunque esta sala se utiliza, como indica su nombre, para "múltiples" actividades, bien, lo que se dice bien, no sirve para ninguna. Hace tiempo hicimos en uno de los lados un pequeño escenario - realmente una tarima un poco alta- al que le pusimos unas cortinas y unos focos, que por arte de buena voluntad se convierte de vez en cuando en un escenario donde se hace teatro o se interpreta un concierto.

Como tampoco hay Aula de Música, también hace tiempo que en el Aula de Usos Múltiples se acondicionó el extremo opuesto al escenario para que ahí se pudieran impartir las clases. Tiene sus ventajas: está en un edificio separado de las restantes aulas, por lo que casi no hay ruido, y nuestras actividades musicales no molestan a nadie. Además, cuando retiramos las

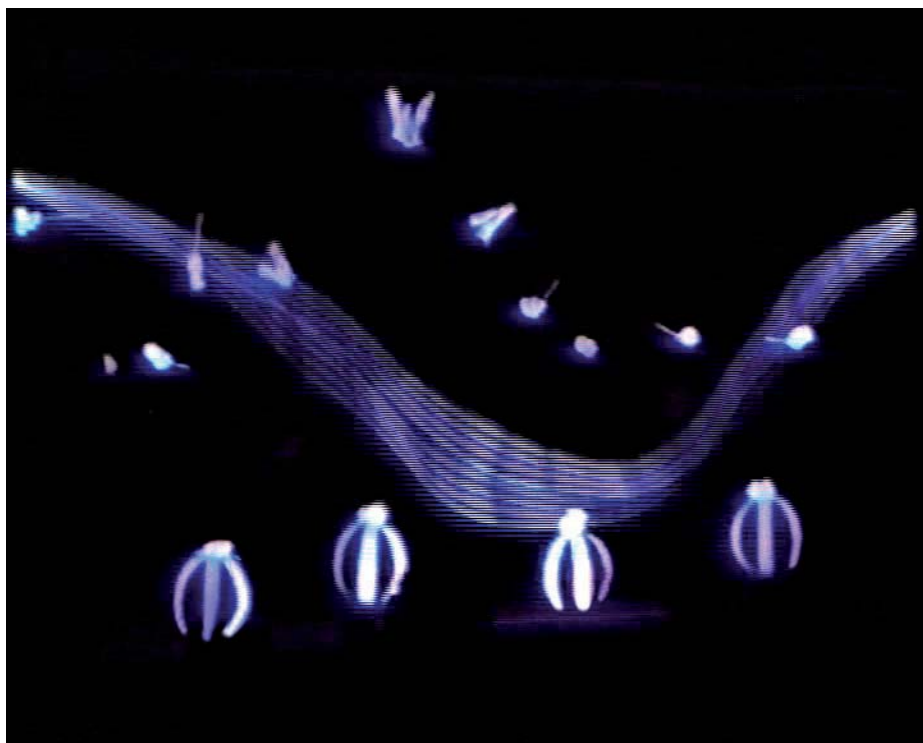
se llegó a dotar a los institutos de estas aulas).

Así las cosas, cuando comenzó la Secundaria y la "Historia de la Música" se transmutó felizmente en "Música", y puesto que disponíamos de un escenario en el aula, con frecuencia ocurría que después de hacer determinado trabajo en el "aula" nos íbamos al

abren y focos que te iluminan, con los compañeros mirando y escuchando con más atención de la habitual... ¡qué horror, qué vergüenza! Luego, le fueron encontrando la gracia y vieron que eran capaces de vencer retos personales y que, si se preparaban bien los trabajos, el escenario les añadía un punto de interés y de lucimiento que les venía muy bien y que les servía, entre otras cosas, para obtener mejores calificaciones.

Con el tiempo algunos grupos y, claro está, también yo, nos fuimos familiarizando con el escenario y fue surgiendo la idea de hacer en él algo de lo que se hacía en la clase, pero dándole el carácter de espectáculo. Evidentemente era necesario dar un salto: había que trabajar fuera del horario lectivo, había que ensayar. Unos cuantos alumnos mostraron su interés y disposición, y -esto ocurrió hace unos años- comenzamos a quedar una tarde a la semana durante hora y media o dos para desarrollar esta idea.

A decir verdad, realmente no sabía qué camino seguir: no se trataba de hacer un coro ni de cantar y tocar canciones o de hacer un grupo para interpretar música instrumental, lo cual, por otro lado, también hubiera podido estar muy bien y eran experiencias que yo conocía. Pensaba que debía intentar hacer algo que tuviera más que ver con lo que se hacía en clase, con lo que poco a poco había generado la idea de montar un espectáculo. Es decir, debía de haber canto colectivo, canciones con solistas, música instrumental,... pero también movimiento, danza con música hecha en el escenario o grabada, percusiones corporales... Y a todo esto habría que añadirle mucha imaginación para crear



numerosas sillas que hay nos quedamos con un aula de unas dimensiones estupendas para hacer las actividades que son propias de nuestra materia. (A finales de los ochenta se propuso al Ministerio de Educación un modelo de aula de música cuyas dimensiones eran similares a nuestra aula sin sillas; evidentemente nunca

otro extremo y lo continuábamos sobre el "escenario". Todo fue marchando poquito a poco: empecé con 4º curso y luego siguieron los restantes cursos. Al principio, ninguno de los grupos que habían trabajado algo en clase querían ser los primeros en subir al escenario: con cortinas que se

Orff España

algo que no se llegara a desligar del trabajo de aula pero que a la vez nos permitiera entrar en la dimensión de lo que es un espectáculo. Era necesario abrir un campo donde el juego, la ilusión y la fantasía tuvieran definitivamente cabida.

Siempre recordaré el principio: *Unsquare Dance*, una brevísima pieza (dos minutos) del extraordinario Dave Brubeck. Escrita en 7/4, es, según las palabras del propio Brubeck, "un reto para los que gustan de hacer palmas o pitos con los dedos". La grabación que él y su grupo hicieron transmite la impresión de que estamos escuchando un juego musical delicioso y sorprendente. Suenan durante todo el tiempo palmas a modo de ostinato rítmico, una verdadera provocación para seguirlos sin perderse; el contrabajo también toca desde el principio un ostinato muy sencillo: otra provocación más para seguirlo con algún tipo de movimiento con peso pero sin torpeza -estas dos cosas las habíamos trabajado en clase y había salido aceptablemente bien-. Sobre estos dos elementos el piano introduce el tema y tras una breve improvisación da paso a un solo de batería estructurado de manera muy clara, a lo que colabora la grabación que está hecha de forma que, cuando la escuchamos, cada ciclo de improvisación suena por uno de los altavoces; esto nos sugirió la idea de percutir con baquetas en el aire y, siguiendo el estéreo de la grabación, colocar percusionistas a cada lado del escenario. Después, una breve intervención del piano y, cuando se está acabando la música, justo sobre los últimos acordes, se escuchan risas (del batería, según D. Brubeck); lo que faltaba para redondear el carácter juguetón de esta magnífica pieza. Suenan tan espontáneas (supongo que se lo estaba pasando tan bien que no se pudo aguantar más), que por ello debieron decidir mantenerlas en la grabación: para finalizar nos regalaban una invitación a la risa, algo que en los adolescentes está a flor de piel, servida sobre una magnífica música.

La idea estaba; sólo había que trabajarla. Se nos ocurrieron muchas maneras de hacer las palmas, y también ideamos acompañar las notas del piano con unas cintas que cruzaban todo el escenario, y con unos grandes globos seguir al contrabajo. Dispusimos todo en el escenario y lo ensayamos hasta que superamos el nivel de aceptablemente bien que habíamos conseguido en el aula, y comenzó a salir con bastante precisión. Pero a pesar de nuestros esfuerzos, a aquello le faltaba chispa, fuerza para acercarnos un poco a la brillantez de la música. Después de darle muchas vueltas se me ocurrió una idea que había visto utilizar en espectáculos de grupos profesionales y que marcó un punto decisivo en el distanciamiento de los trabajos de aula: el escenario y la sala estarían a oscuras, y la única luz sería la producida por tubos de luz negra (esa luz con la que sólo se ve lo blanco). El vestuario sería pantalones y camisetas negras. Como no era necesario que se escucharan nuestras palmas, porque estaban grabadas, se podían utilizar guantes blancos, y también varillas envueltas en papel blanco simulando baquetas, y una cinta blanca con rayitas negras que cruzaba el escenario sería el piano y con las notas del contrabajo se moverían grandes globos también blancos. Lo ensayamos, y todo tomó una nueva dimensión: apareció el juego, la fantasía... y la risa. Éramos capaces de crear la ilusión del ilusionista y hacer la magia del mago: nuestros cuerpos no se veían, sólo había manos blancas que hacían palmas flotando en el aire, baquetas que percutían una batería invisible y cintas y globos que, no se sabía cómo, se movían siguiendo la música. Además, ocultándolo con nuestros cuerpos, todo podía desaparecer de la vista del espectador cuando quisiéramos...

Ya teníamos una obra montada. Como era un poco breve le añadimos más tarde una introducción para salir a escena. Mientras tanto habíamos ido ensayando otras cosas: alguna canción de música pop que habíamos estudia-

do en tercer curso, una obra para grupo de voces con acompañamiento instrumental sobre un poema de N. Guillén parte de la cual habíamos trabajado en clase, una danza popular griega con música de M. Theodorakis algunos de cuyos pasos habían salido bien en clase, una versión tocada al piano de un clásico de jazz,... en total cuarenta y cinco minutos de MÚSICA EN ESCENA, que así es como llamamos al espectáculo. Se hicieron cinco representaciones y fue un éxito tanto en opinión de los alumnos como de los profesores o padres que asistieron. Les pareció muy variado y un tanto sorprendente: no se esperaban algo así en un instituto. Todos los que había participado estaban encantados y animadísimos a seguir. Durante cuatro años, y manteniendo el mismo carácter de espectáculo que partía del trabajo en el aula y en el que cabían, como en clase, todas las músicas: hicimos versiones de canciones y de música instrumental y hasta compusimos algunas en cuya interpretación se incluía movimiento en escena; en nuestros programas aparecieron obras de J. Brahms, P. Glass, J.S. Bach, L. Armstrong, B. McFerrin, N. Rimsky-Korsakov, hicimos danzas de Playford y de Arbeau con trajes de la época, pusimos sonido a un mural de Escher, hicimos improvisaciones en txalaparta, etc., e incluso una amiga, profesora de música en otro instituto, se animó a escribir una obrita para nosotros que salió estupendamente.

Por diversas razones no he podido seguir con este trabajo. En cierta manera, lo echo de menos. Ellos también.

Desde entonces he hablado mucho de esto con compañeros que trabajan en otros institutos. Algunos han hecho también trabajos extraescolares y he asistido a representaciones o conciertos que han realizado. Muchos de ellos organizaron un coro y fue una experiencia estupenda; lo malo, según dicen, es que estás siempre empezando. Otros coordinan pequeños grupos: cantante,

Orff España

guitarras, bajo, batería... que hacen música que está más o menos de moda; en este tipo de trabajo es frecuente que los alumnos sigan ensayando para dar algún concierto en el instituto y hacer sus pinitos en el mundo de la música. También una compañera, ha hecho experiencias en el campo del teatro escribiendo y montando obras que escenifican asuntos que no tienen relación directa con la música pero que incluyen la interpretación de canciones, bailes y piezas

y que hacen que las experiencias musicales que se viven, aun siendo absolutamente válidas y necesarias, se queden un poco cortas. Para los alumnos que cantaban, tocaban, danzaban, se encargaban de la iluminación, de la colocación de los micrófonos o de la mesa de mezclas, está claro que la experiencia era importantísima, pero para los otros, los que hacían el papel de espectadores, también, porque se encontraban con hechos musicales muchos de los cuales les eran familia-

buscarlo apareció un incentivo para trabajar mejor en el aula, y sus efectos se fueron notando poco a poco.

Desde hace mucho tiempo se sabe lo importante que son para los alumnos las actividades extraescolares relacionadas con el mundo de la música. Mi opinión y la de mis compañeros sirven para reforzar con nuestra experiencia esta idea. Y son importantes no sólo por lo que aprenden de música, sino porque la experiencia de la música es absolutamente enriquecedora para los adolescentes. Durante todo el tiempo que se emplea en la preparación y -aun más- en el momento de la interpretación, se desarrolla entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos un tipo de relación que estimula el interés por aprender. Además, el deseo de colaborar en la realización de una tarea colectiva hace que todos intenten poner lo mejor de sí mismos y también crea vínculos afectivos que permiten vivir momentos de gran intensidad emocional directamente relacionados con la música que se interpreta. Para muchos alumnos estas actividades constituyen los mejores momentos de su vida en el instituto.

El paso del aula a la actividad extraescolar sólo tiene una pega: ésta se realiza fuera del horario lectivo y para llevarla a cabo hay que hacer "horas extra". Sin embargo, como todo el mundo sabe, no es un trabajo remunerado. Tu tiempo de "trabajador altamente especializado" se lo regalas... ¿al instituto?, ¿a la Consejería de Educación, es decir, a tu empresa?, ¿a la "sociedad"?, ¿a los alumnos interesados?, ¿a ti mismo?... Este es otro de los aspectos que queda por revisar en la vida de los centros educativos.

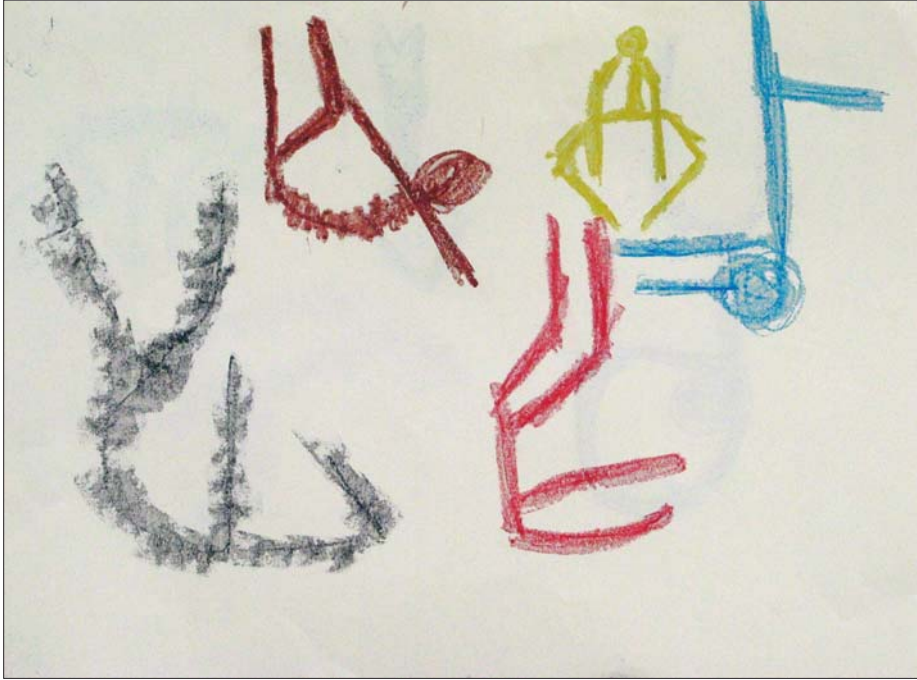
Juan Dioniso Martín
Profesor de música en el I. E. S.
Mirasierra de Madrid



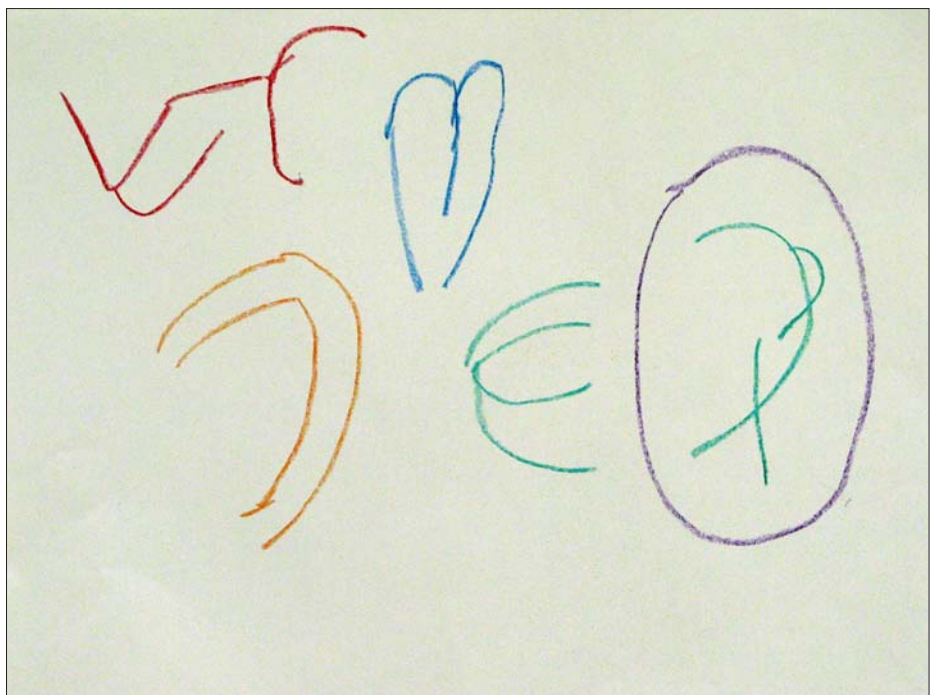
instrumentales como elementos importantes de la obra; una manera distinta y muy interesante de acercar a la música a los alumnos que participan en este tipo de experiencias y también de mostrar a los que asisten como espectadores ideas y estéticas a las que no se puede llegar dentro del aula; porque casi todo lo que se realiza en ella está condicionado por factores de muy diverso tipo que no es posibles eludir,

res porque los conocían de clase, pero que estaban presentados de una forma muy cuidada, algo que, ellos lo sabían, era imposible de alcanzar en el aula. También sabían que los que actuaban eran sus compañeros: chicos y chicas que no eran mucho más habilidosos que ellos, pero que le habían dedicado tiempo e ilusión a ensayar, algo que en principio estaba al alcance de todos. Es decir, casi sin

Orff España



Geometría en movimiento



Barbara Hepworth - Geometría en movimiento

Raquel Pastor

La actividad que vamos a exponer se realiza dentro del taller de Artes Plásticas y Movimiento de la EMDM *Raimundo Truchado* de Ciempozuelos durante el mes de Noviembre de 2005. Este taller, dirigido a niños entre 10-12 años, se oferta como enseñanza voluntaria que complementa su formación dentro del área de música o de danza. Se trata de un taller interdisciplinar en el que trabajamos con dos lenguajes artísticos, las artes plásticas y la danza, a través de experiencias en las que ambos medios se van a encontrar.

Mi enorme interés en este proyecto interdisciplinar surge a partir de la formación que recibo en danza y, más tarde, en artes plásticas. Dentro de mi trayectoria personal ambos lenguajes artísticos no van a entrar en relación hasta mis estudios universitarios, gracias a las investigaciones que realizo para los cursos de doctorado. Pero el impulso definitivo que me lleva a profundizar de lleno en esta temática será el encuentro con la maestra Barbara Haselbach en el curso "La danza y las artes plásticas", organizado en Madrid por la Asociación Orff España. A partir de entonces, entiendo la posibilidad de vincular ambas disciplinas como una oportunidad de gran interés que, en los siguientes años, se ve materializada en el trabajo de investigación doctoral titulado "Hacia una didáctica interdisciplinar de las Artes Plásticas y la Danza", en el que abordo la integración de danza y plástica y sus aplicaciones educativas desde tres perspectivas distintas: histórico-artística, pedagógica y práctica.

¿Cómo se encuentran la danza y las artes plásticas dentro del aula?

La danza y las artes plásticas se nutren de la forma visual en el espacio, pero también se deben al tiempo y la energía, esto es, al movimiento, elemento inseparable a toda forma de danza, y también presente en las artes plásticas: en su ejecución, en su composición y en su percepción. Diversos estudios en psicología de la percepción visual, precisan cómo nuestra experiencia perceptiva capta los objetos como imágenes dinámicas, pues percibimos las fuerzas visuales inherentes a la forma estructural de la composición artística. Por todo esto, calidades relacionadas con el espacio,

con el tiempo y con la energía serán comunes tanto a piezas coreográficas como a obras de arte plástico. Aspectos como forma, línea, volumen, equilibrio, tensión, fluidez, dirección o ritmo, serán experimentados a través del movimiento corporal, pero también en creaciones plásticas. Si como afirma Rosalía Chladek, "bailar es dibujar en el espacio" entonces, como propone Barbara Haselbach, "dibujar es bailar con el lápiz".

Según el tema o concepto que queramos abordar, el camino nos llevará de las artes plásticas a la danza, utilizando, por ejemplo, obras de arte como motivos que originen las composiciones de movimiento. Pero también lo podremos recorrer a la inversa, de la danza a las artes plásticas y, entonces, nuestro cuerpo en movimiento será fuente de inspiración para las interpretaciones plásticas. Este camino de ida y vuelta entre las dos formas artísticas debe ser planeado cuidadosamente, buscando la consecución de los objetivos generales del taller, que exponemos a continuación, así como los específicos para cada uno de los temas a desarrollar.

La gran cantidad de temáticas que se pueden abordar queda reflejada si revisamos algunas de las propuestas trabajadas durante estos años: formas decorativas en tejidos marroquíes, Alexander Calder y el equilibrio, punto, línea y plano en la obra de Vasily Kandinsky, la danza en esculturas de India, China y Pakistán, el gesto y las máscaras africanas, líneas horizontales, verticales, diagonales y Cubismo, módulos repetitivos y decoración cerámica prehistórica y, más recientemente, el concepto de interior-exterior en la obra de Henry Moore.

Objetivos generales del taller:

- Desarrollar las capacidades sensorio-perceptivas.
- Fomentar la capacidad sinestésica para las asociaciones sensitivas, utilizando estímulos variados como punto de partida: una imagen, una idea, un fragmento musical, un sentimiento, un movimiento o postura corporal, etc.
- Explorar obras de arte plástico a través de la vivencia corporal, representando interiormente las sensaciones kinestésicas o las fuerzas dinámicas percibidas en la forma estructural de la obra.
- Representar plásticamente conceptos relacionados con el esquema corporal, el movimiento corporal, las percepciones kinestésicas y la propia identidad.
- Realizar transposiciones creativas de un medio artístico a otro que nos faciliten su estudio comparativo.
- Explorar el potencial expresivo y comunicativo propio a través del lenguaje visual, plástico y corporal.
- Aprender a través del proceso creativo

El estudio y la comparación de diferentes lenguajes artísticos y de sus formas de representación invitan a utilizar modos distintos de percepción y de pensamiento. A través de una exploración sensorial amplia de un concepto, más allá de la mera contemplación visual, conseguimos una percepción más intensa y personal del tema, y en consecuencia, interpretaciones artísticas ricas y creativas, al tiempo que posibilitamos las

Orff España

trasposiciones entre los diferentes medios.

Estas trasposiciones del medio plástico al corporal, o viceversa, suelen entrañar grandes dificultades de representación en las primeras ocasiones y requieren de la capacidad de invención e imaginación del alumno para idear estrategias de resolución creativas e individuales distintas a las habituales. Viendo cómo se modifica un mismo mensaje según el lenguaje empleado, no sólo obtenemos una mejor comprensión del carácter específico del medio, sino también una mejor comprensión del concepto en sí representado. Cada vez que el alumno se enfrenta a una forma distinta de representar la misma idea, vuelve a revisar sus conceptos visuales. Esto significa que está desarrollando su capacidad para la formulación de imágenes, su capacidad de adaptación y de pensamiento divergente y, en definitiva, su creatividad. Este entrenamiento le capacitará para la abstracción mental y la asignación de conceptos visuales, los cuales son la base principal del pensamiento productivo en cualquier ámbito del conocimiento humano, mejorando pues, en general, la capacidad para los procesos intelectivos.

Manos a la obra

Una vez planteado el tema: *formas y volúmenes geométricos en la obra escultórica de Barbara Hepworth*, elaboramos los objetivos específicos para la propuesta de trabajo e ideamos las actividades que permitan el acercamiento y la investigación de los contenidos desde la danza y desde las artes plásticas. La temporalización de la actividad será de tres sesiones de hora y media cada una. A continuación se expone la secuenciación general de las actividades planeadas, que se irán introduciendo progresivamente a lo largo de las tres sesiones:

1. Calentamiento

En el suelo, realizamos un calentamiento corporal suave utilizando la respiración.

2. Presentación

Material visual referente a la artista y su obra. Hablamos de los datos más relevantes de su vida y obra, y leemos algunas declaraciones de la artista:

Barbara Hepworth (1903-1975) es una de las representantes más importantes, junto a Henry Moore, de la escultura británica de su generación. Inspirándose en la naturaleza que la rodea, en sus obras trabaja con for-



mas simples y orgánicas, que a partir de 1930 llevará hacia una abstracción geométrica y pura, gracias a la influencia de escultores como Jean Arp o Constantin Brancusi. Reduce su escultura a las formas más primarias y erradica casi por completo el color. Declara en una ocasión estar "absorbida por las relaciones espaciales, de talla, textura y peso, así como por las tensiones entre las formas". Otra de sus temáticas habituales es la dialéctica entre el interior-exterior de la forma, su contraste y su armonía. Es una de las primeras en su país en introducir el motivo del agujero en una escultura como un elemento activo en la obra, como medio de unión de sus dos lados. Sus formas escultóricas recurrentes serán la espiral, la esfera, las olas,

formas inspiradas en las sensaciones que desde pequeña experimenta ante la contemplación del mar, del contorno de una bahía o de un paisaje campestre. Sus esculturas no sólo son el resultado de esta visión de la naturaleza, sino que expresan la sensación, la intimidad de estar dentro del paisaje. Hepworth amaba observar las mareas cambiantes, el movimiento de la arena y el viento y las huellas de hombres y pájaros. Para ella, el ritmo de las mareas forma parte del orden natural al cual pertenece la humanidad.

3. Exploración

- Investigación corporal, individual y en parejas, a partir de los conceptos de: esfera, línea, espiral, plano, agujeros y ola.

- En parejas, elegimos dos de las posiciones-formas encontradas en la exploración y las unimos mediante transiciones distintas. Los movimientos de transición entre ambas posiciones serán de creación individual para llegar siempre a las mismas posiciones. Muestra bailarines-espectadores.

- De manera individual, realizamos interpretaciones corporales de algunas de las esculturas de Barbara Hepworth que hemos conocido. Construcción corporal, identificación con las formas y volúmenes que observamos en las obras. Elegimos algunas de las posiciones de quietud encontradas y mostramos al resto del grupo.

- En dos grupos. Tomamos apuntes rápidos de las posiciones de quietud encontradas en la exploración de los compañeros, individual y en parejas.

4. Forma Creativa

- A partir de los apuntes realizados, diseñamos una escultura utilizando volúmenes y formas geométricas. Realizamos la escultura en plastilina.

- En grupos pequeños. Interpretamos algunas de las esculturas de Barbara Hepworth a través de posibilidades corporales estáticas o dinámicas, que nos lleven a desarrollar una

Orff España



pequeña composición de movimiento.

Desarrollo de la actividad:

Presentación: tras la introducción a la obra escultórica, pasamos al análisis del material visual, primero desde un punto de vista objetivo y después desde otro más subjetivo, imaginativo. Los alumnos se interesan especialmente por las palabras textuales de la artista y solicitan más datos biográficos. Tienen curiosidad por ver su aspecto físico y me piden que les lleve una foto para la próxima sesión. También les gusta saber que, en esas mismas fechas, la nieta de la artista organiza una exposición de dibujos en una galería de Londres.

Para continuar el trabajo en siguientes sesiones el material visual queda colgado en el corcho del aula, siempre a mano para las exploraciones relacionadas.

Exploración: se lanzan con ganas a la aventura de explorar corporalmente las formas abstractas que les propongo y también disfrutan

de la exploración en parejas que resulta más lúdica por la interacción con los compañeros. Sin embargo, en general, les gusta más la siguiente actividad que introducimos en la segunda sesión: interpretar las esculturas de Hepworth que ya han visto. Pues les resulta más fácil recrear algo material, físico, que pueden ver en una foto, como es una forma escultórica, aunque ésta sea abstracta. En las siguientes sesiones, repetimos estas exploraciones que son enriquecidas y mejoradas.

La realización de los apuntes gráficos de los compañeros entraña cierta dificultad por tratarse de dibujos muy rápidos, esbozados, carentes de detalles, en los cuales lo importante es captar en pocos segundos la forma global que vemos en las posiciones corporales de los otros. Pese a esta complejidad algunos de los alumnos realizan dibujos interesantes y llenos de dinamismo.

Forma Creativa: para la interpretación plástica en plastilina la complica-

ción está en realizar una escultura utilizando formas y volúmenes geométricos a partir de uno de los apuntes tomados de la exploración corporal de los compañeros.

La interpretación a través del movimiento se realiza en la última sesión y es quizás la actividad que más disfrutan. Tras probar con diferentes obras escultóricas eligen tres: *Three forms*, *Oval Sculpture* y *Corintos*, fijando para cada una de ellas una posición de quietud en grupo. Las formaciones grupales que surgen están más perfeccionadas que en las sesiones anteriores y el hecho de que sean realizadas por varios participantes, amplía las posibilidades creativas de la forma total. Para finalizar, organizan una pequeña composición coreográfica uniendo las tres posiciones grupales memorizadas mediante movimientos de transición.

Raquel Pastor
Profesora de danza en la E.M.M.D.
Raimundo Truchado de Ciempozuelos
(Madrid)

Orff España

Paul Klee

Un proyecto interdisciplinar con alumnos de primaria

Alfonso Álvarez

El proyecto Paul Klee es un proyecto artístico que nace del interés de tres profesores del colegio Suizo de Madrid, en realizar una experiencia multidisciplinar (música y movimiento, arte plástico y literatura) con los alumnos de tercero de primaria en torno a la figura del pintor suizo del mismo nombre.

El objetivo fue desarrollar conjuntamente un proyecto que tuviera su impulso en la obra de Klee y en el que los alumnos exploraran creativamente las distintas formas de expresión artística y las conexiones entre ellas. Se trató desde el principio de un proyecto totalmente abierto cuya forma final estaría definida por el propio trabajo de los alumnos y su reacción ante la obra de Paul Klee.

Los motivos para elegir a Klee como impulso del trabajo fueron varios. Se trata, en primer lugar, de un pintor suizo para el que tanto la pintura como la música tuvieron un papel muy importante en su vida. Klee era un gran violinista y llegó incluso a plantearse a cual de las dos artes se dedicaría profesionalmente.

De su obra nos interesó, por un lado, el color, fruto de una transformación personal del pintor

tras un viaje a Túnez y, por otro, las formas geométricas de algunos de sus dibujos, en cierta medida infantiles. Encontramos en estas características motivos muy sugerentes para trabajar con los niños la relación entre la música y las otras artes.

Conocíamos, materiales y literatura sobre el tema que íbamos a abordar pero llevarlo a la práctica en el contexto del colegio y con niños de 8 años planteaba muchas incógnitas. Era un objetivo fundamental que participaran todos los niños y niñas de las dos clases de tercero, no queríamos hacer «selección» de los más interesados por su interés en el tema o sus aptitudes. Tampoco contábamos con un horario especial para el trabajo, simplemente teníamos que adaptarnos al horario escolar y a de las horas destinadas a cada materia. Estas condiciones nos limitaban mucho en algunos aspectos. Pero realizar una experiencia

multidisciplinar de este tipo es de una gran riqueza ya que se integran en el proyecto todas las asignaturas del curso escolar: lengua española, alemán, trabajos manuales, matemáticas, etc. Trabajando en los tres campos en los que se centraría este trabajo los niños alcanzarían los objetivos generales del curso.

El trabajo que se realizó en la asignatura que yo impartí tenía el propósito de explorar las conexiones entre la música, la pintura y el movimiento a través de un proceso inspirado en las ideas pedagógicas del Orff Schulwerk. Una parte fundamental del proyecto se basaba en el uso del conjunto de instrumentos Orff, los instrumentos de los propios alumnos y otros instrumentos caseros que nos fabricamos en la hora de trabajos manuales.

El trabajo en la clase de música giró en torno a dos cuadros muy distintos de Paul Klee. El primero "Pastoral" nos permitió adentrarnos en la exploración de los ostinati tanto con la música como con el movimiento. Al buscar una pieza en los libros del Orff-Schulwerk me pareció adecuado elegir una composición de Orff y su colaboradora Gunild Keetman titulada «Geschichtete Ostinati» (del libro Paralipomena), que se basa en crear una textura musical en base a la superposición de pequeños motivos melódicos en los instrumentos de láminas. Inspirados en estos motivos, exploramos movimientos basados en las acciones básicas de Laban y construimos distintos ostinati, primero individualmente y después en grupo.

El segundo cuadro, «Kamel» nos trasladó a las cálidas tierras de Túnez, donde fue inspirado. La música para este fragmento consistió en un rondó cuyo tema compuse yo mismo. En el



Orff España

estilo orffiano se alternaban con el tema principal las improvisaciones rítmicas de los alumnos en compás de subdivisión ternaria. La parte de movimiento se basaba en la idea de descomponer el cuadro en sus elementos geométricos y jugar con ellos sobre el escenario, improvisando nuevas composiciones con el espacio, las formas y los colores.

En el apartado literario, el trabajo de los alumnos fue de gran riqueza expresiva. Elegimos algunas obras de Klee como un impulso para que los niños escribieran, ya que uno de nuestros objetivos era ofrecer a los

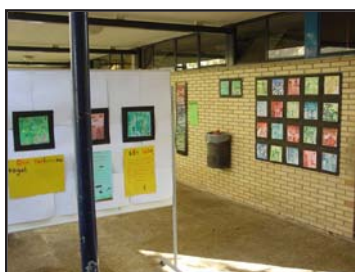
niños el espacio suficiente para expresarse libremente a través de su propia literatura. Algunos de los poemas y los cuentos hechos por los niños, hablaban de sus propias interpretaciones y reflejaban su mundo interior.

La creación escrita supuso la base para una continuación plástica/gráfica. De esta manera se completaba un ciclo de exploración de todas las posibilidades expresivas. Detrás de cada creación gráfica se esconde el propio cuento del niño, lo que acerca a una apreciación y a un pensamiento mas profundo sobre el arte de Klee.

El objetivo es poder sacar y atreverse a sacar de obras de artistas una declaración, un mensaje.

El 12 de Junio de 2005 se presentó, en el aula magna del Colegio Suizo, el espectáculo Paul Klee, con los materiales elaborados durante el curso. Finalmente, música y movimiento, arte plástico y literatura se dieron cita sobre el escenario de la mano de los alumnos y alumnas de tercer grado, en una experiencia para ellos y para mi, inolvidable.

Alfonso Álvarez es profesor del Colegio Suizo (Madrid)



Autorretrato de Lola Harding

Sofía López-Ibor

En 1924 Carl Orff y Dorothee Günther fundan la *Güntherschule* en Munich, un centro que ofrecía formación en rítmica y movimiento, música y danza, cuya trayectoria sentaría las bases para el desarrollo del posterior Orff-Schulwerk. Lola Harding es una de las bailarinas que trabajaron en la escuela junto a sus fundadores y a Maja Lex y Gunild Keetman. En enero del 2006 tuvo la oportunidad de conocer a Lola Harding en Sydney (Australia) con motivo de la celebración del Curso Internacional de Orff-Schulwerk y de escuchar su relato sobre los inicios de su carrera como profesora de danza.

Durante la apertura de los Juegos Olímpicos en Berlín en 1936 trabajé como asistente de Dorothee Günther y Maja Lex que prepararon una coreografía para 3000 niñas. Esta fue la primera ocasión en la que conocí a Orff, y poco después me ofrecieron la posibilidad de trabajar en la *Güntherschule*. Mi tarea era impartir las clases de rítmica a los principiantes y me recomendaron que asistiese a las clases que Maja Lex, Gunild Keetman y Carl Orff ofrecían, con el objetivo de desarrollar mi capacidad pedagógica. Este era el tiempo en el que Carl Orff experimentaba con las alumnas de la *Güntherschule* y donde se desarrollaron ideas similares a las que aparecen en el propio Schulwerk.

Lo que aprendí en aquel tiempo ha sido de un inmenso valor en mi

carrera como profesora y de algún modo en mi vida personal. Una de las primeras ocasiones que pude observar las técnicas de enseñanza de Orff fue en el ensayo final de la apertura de los Juegos Olímpicos de Berlín. La música, compuesta por Orff y Keetman, era interpretada por ella en la flauta dulce y los alumnos de la escuela. El sonido de esta música despertó una gran curiosidad entre el público internacional asistente al último ensayo. Todos estaban sorprendidos de ver a Orff dirigiendo una orquesta de música elemental interpretada por un grupo de jóvenes que tocaban con precisión rítmica y con un gran entusiasmo.

La colaboración con Orff y Keetman continuó durante algunos años. Teníamos un interés común y

gran admiración por el trabajo de la bailarina Mary Wigman y las ideas de la Bauhaus. En los años dorados de Alemania, donde Berlín era el corazón de toda las artes, se había producido una gran riqueza y talento en el campo de la música, la danza, la arquitectura y las artes en general. Mis padres estaban a la última en las tendencias artísticas y mi abuelo era el director de la industria cinematográfica alemana. Así pude conocer a Marlene Dietrich en el estreno de *El Ángel Azul* y asistir a la primera función de la *Ópera de Tres Peniques* de Bertold Brecht y Kurt Weill en el Kammerspiel de Berlín en 1928. También conocí, además de a Mary Wigman, a otros profesores muy interesantes de la Bauhaus como Oskar Schlemmer, Kandinsky y Walter Gropius, su propio fundador.

El eco de los experimentos artísticos de la Bauhaus tuvo una gran influencia no solamente en Europa sino en todo el mundo. Estas ideas le interesaban mucho a Orff, sobre todo la riqueza que se producía en el encuentro de las artes plásticas con la música, la danza y el teatro. En las conversaciones entre Orff y Gropius, ambos compartieron ideas tan interesantes como la que el arte no es solamente una educación suplementaria para los niños, sino que constituye un aspecto central y fundamental en su formación.

A Orff le intrigaba mucho el trabajo de Mary Wigman. La había visto bailar en un famoso recital en Berlín que tuvo un gran impacto sobre el público de la época. Orff decía de Mary Wigman que «hacia música con su cuerpo e interpretaba la música con su movimiento». Por esto Orff no dudó en encargarle la primera coreografía de Carmina Burana, que se interpretó en Frankfurt en 1937.



Orff España

A lo largo de estos años me encontré con Orff en repetidas ocasiones, hasta que la Guerra nos separó. Mientras, continué enseñando gimnasia rítmica basada en los principios de la *Güntherschule* en el Instituto Goethe de París, realizando un proyecto pionero de programas de movimiento para la televisión en los años 1942-44.

Mis comienzos profesionales en Australia en 1948 fueron años de una gran frustración ya que fue difícil demostrar mi cualificación para enseñar danza en la universidad. Eventualmente me ofrecieron un trabajo en el Australian College, un centro privado, como profesora de Educación Física. Sin embargo, los estudiantes de la Universidad de New South Wales comenzaron a interesarse por mi trabajo, por la forma de dirigir una clase de movimiento con un simple pandero, como ya lo hacía Gunild Keetman. A pesar de este interés inicial por mi trabajo, pasaron años hasta que fui aceptada dentro del marco de los profesores más cualificados. Después de trabajar en un famoso High School para niñas de Sydney, en el que hacía clases abiertas para coreógrafos que estaban en sus últimos años de formación, parecía claro que debería estar más involucrada en la formación universitaria. En los años setenta había finalizado estudios de Bachelor of Arts en la Universidad de Sydney en filosofía, educación, ciencias políticas e historia medieval y moderna. De esta manera pude ser admitida en el departamento de educación de South Wales para impartir por primera vez la asignatura de rítmica en educación física.

En el año 1972, después de 24 años de no pisar el viejo continente, volví a Munich para asistir de nuevo a los Juegos Olímpicos. Me encontré con una de las antiguas alumnas de la *Güntherschule* Liselott Diem. Ella pertenecía al Comité Olímpico Internacional y era profesora de la Sporthochschule de Colonia.



Acompañada por mi hijo Patrick, que iniciaba su carrera de danza contemporánea, asistí a un concierto de Carmina Burana en la ópera de Munich donde me reencontré con Orff. Sin saber si me reconocería, fui a saludarle a su palco en el teatro. Inmediatamente recibí su afectuoso saludo. Mi hijo, más tarde, se convirtió en uno de los bailarines del *London Contemporary Dance Theatre* y en mis múltiples visitas a Europa siempre procuraba visitar a Orff en Munich.

Mi última visita fue en 1980. Orff me regaló su biografía. Al despedirse de mí, me dijo que no tardara tanto en visitarlo. Desafortunadamente, esta fue la última vez que nos encontramos, pero su recuerdo y su influencia me han acompañado toda

la vida. Orff también me inspiró para interesarme en los aspectos elementales del arte, la música, la danza y la pintura aborigen australiana de rasgos elementales. Siempre le estaré agradecida a Carl Orff.

*Transcripción y traducción:
James Harding y Sofía López-Ibor,
profesores en The San Francisco School
en San Francisco (California-USA)*

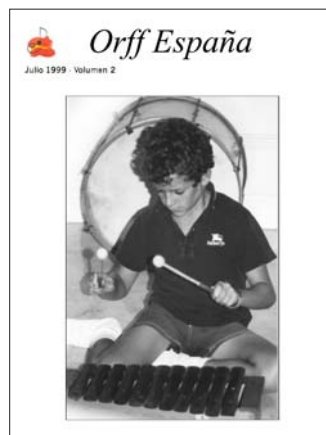
*Fotografía superior:
Lola Harding con Sofía López-Ibor*



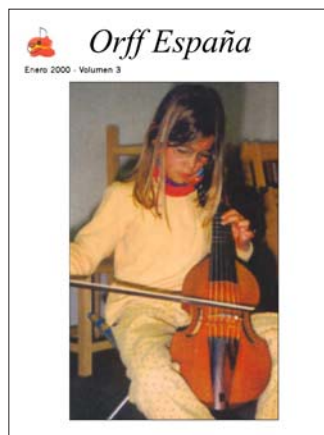
Orff España



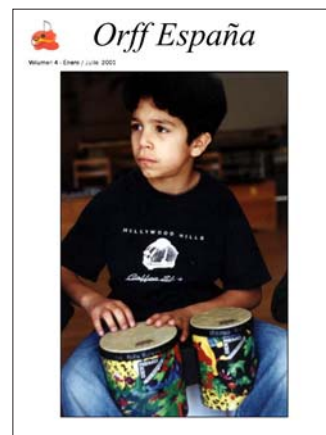
Editorial, *Luz Martín León-Tello*; Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk, *Verena Maschat*; ¿Nos hace la música más inteligentes?, *Doug Goodkin*; Desde La Palma, *César Cabrera*; Comentario bibliográfico, *Mariana di Fonzo*; Discografía, *Sofía López-Ibor*; Cursos; Materiales: «Este Carnaval», *Xoan Atanés*.



Editorial; La música: Arte integrador, *Fernando Palacios*; Lorca y la música, *M^a Ángeles Nevenka Galán*; Comentario bibliográfico, *Mariana di Fonzo*; Discografía: La mota de polvo, *Luz Martín León-Tello*; Construcción de instrumentos, *Jose Luis Ráez Pérez*; Cursos.



Editorial; Entrevista con Maria Dolors Bonal, por *Elisa Roche*; Bibliografía; Materiales; Cursos.



Música para niños. 50 años de experiencia con el Orff-Schulwerk. Herman Regner; Algunas reflexiones sobre la dimensión social del Orff-Schulwerk. *Elisa Roche*; Entrevista con *Montse Sanuy*. *Sofía López-Ibor*; La enseñanza musical creativa a través del Orff-Schulwerk. *Wolfgang Hartmann*; Cronología de los inicios del Schulwerk. *Verena Maschat*; Bibliografía. *Verena Maschat*; Cursos.



La educación intercultural a través de la música. *Sofía López-Ibor*; Otras voces, otras músicas. *Ester Bonal*, *Isabel Domínguez-Palacios* y *Elmarina Samways*. Coordinación *Elisa Roche*; Todos diferentes, todos importantes. *Marga Aroca*; Materiales: Anansi y el nombre secreto. *Sofía López-Ibor*; Danza étnica. *Susan Kennedy*; Bibliografía: World Music Press, editorial dedicada al material educativo de Músicas del Mundo. *Sofía López-Ibor*; Discografía. *Sofía López-Ibor*; Cursos.



A modo de introducción: El trabajo terapéutico y social en el Orff-Schulwerk. *Verena Maschat*; Entrevista con *Patxi del Campo*. *Sofía López-Ibor*; Entrevista con *Wolfgang Stange*. *Shirley Salmon*; Teatro Musical: Un proyecto de integración. *Michel Widmer*; El Arte Aplicado a Mejorar La Calidad De Vida Del Enfermo. Proyecto Hospital Ramón y Cajal. *Alicia Lorenzo*; Todos bailamos: Proyecto del C.P. Virgen del Carmen de Madrid. *Ana Rosa García del Fresno*; Cursos.



El folklore musical, su proyección cultural en la educación general y el estado actual de su aplicación en los centros educativos, por *Nicolás Oriol de Alarcón*; Entrevista con *Eliseo Parra*, por *Marga Aroca*; Tocar y bailar un tajaraste. Una experiencia con alumnos de 3º de la ESO, por *Virginia Hernández Cruz*; Construcción de Instrumentos, por *Jose Luis Ráez Pérez*; Cursos.



Laudatio a *Elisa Roche*, por *Fernando Palacios*, Agradecimiento Medalla Pro Mérito, por *Elisa Roche*, Entrevista a *Elisa Roche*, por *Pilar Echevarría*, Carta a *Pilar Echevarría*, por *Elisa Roche*, *Elisa Roche*, mi profesora de música, por *Mari Carmen Ochoa*, Cursos.

Asociación Orff España

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

Cursos 2007

Consultar página web
www.orff-spain.com