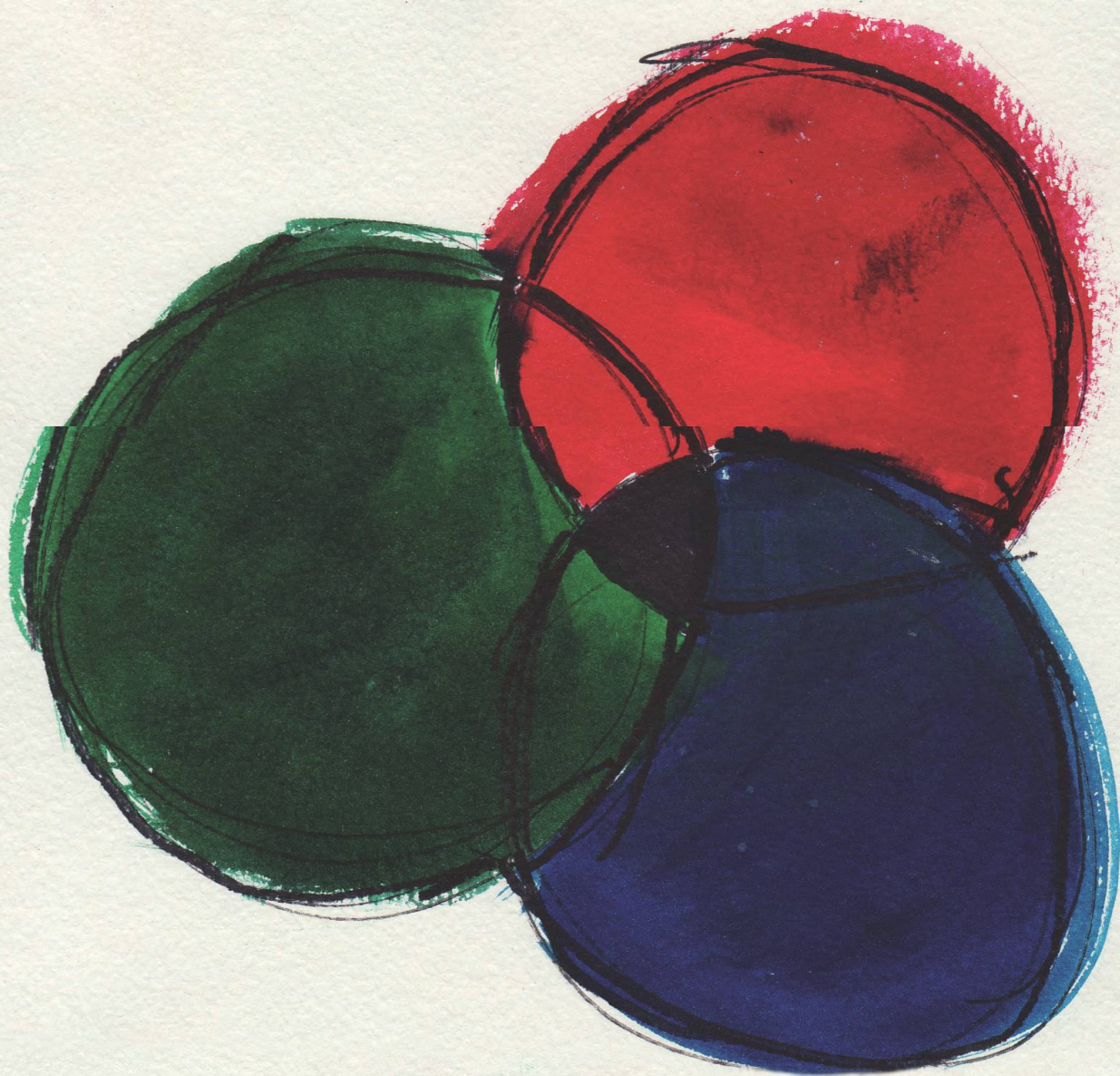




Orff España

Volumen 11 - Año 2009



Asociación Orff España *Música y Movimiento en la Educación*



Orff España

Volumen 11 - Año 2009

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: Carmenza Botero, Mario García Romero, Macarena Garesse, Sofía López-Ibor, Javier del Real y Felisa Sastre.

Fotografía Portada: Althea Fyfe (11 años). The San Francisco School.

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.

Como no podía ser de otro modo, este número de la revista Orff España se abre con una sección sobre Elisa Roche. El resto de la revista está dedicado a la composición. Los diferentes colaboradores nos aportan su visión sobre el tema, unas veces compartiendo sus experiencias en el aula, otras, sus conocimientos acerca de compositores que han escrito piezas cuyas características las hacen recomendables para su uso en el aula.

La Asociación Orff España tiene el honor de comunicar a sus socios que el profesor Polo Vallejo ha sido elegido miembro asesor de la Fundación Orff en Munich. Nos es especialmente grato que una institución centroeuropea como la Fundación Orff reconozca, con este nombramiento, la trayectoria de un profesor español de la categoría de Polo Vallejo. Su trabajo en la doble vertiente de pedagogía e investigación etnomusicológica, y su labor creativa como compositor le hacen merecedor de este reconocimiento internacional.

Enhorabuena Polo, Mariana di Fonzo



Elisa Roche en nuestra memoria	3
Entrevista a Fernando Palacios por Macarena Garesse	11
La enseñanza instrumental en el Orff-Schulwerk por Wolfgang Hartmann	15
Crear para niños y con los niños por Carmenza Botero	21
Los niños componen por Marisa Pérez	25
Composición de piezas para el aula: "Los hijos de la bruja" por Mario García Romero	27
Música a la carta: La informática musical aplicada a la interpretación instrumental por Pilar Saúco	31
Compongo, luego existo por Sofía López-Ibor	34
Hermann Regner por Wolfgang Hartmann	35

Orff España

Elisa Roche en nuestra memoria

Recordando a Elisa Roche

Es difícil recordar a Elisa Roche en pocas palabras. ¿Por qué? Porque Elisa era una persona que, cuando irrumpía en tu vida, influía en ella de forma profunda y permanente. Porque lo que te transmitía trascendía lo meramente académico, y daba de lleno en el modo de entender y afrontar tu trabajo, y por lo tanto tu vida.

La conocí en el Conservatorio Superior de Madrid cuando, como nueva profesora de Pedagogía Musical, revolucionó la asignatura y nuestras existencias. Me animó a marcharme a Salzburgo a estudiar Pedagogía Musical y, a partir de ahí, la colaboración con ella fue constante y enriquecedora.

Elisa sabía marcar sendas a sus alumnos, respetando sus gustos y maneras de ser (la mayor virtud de un pedagogo, tan sencilla como difícil de encontrar), lo que fue algo muy importante en mi relación con ella.

Elisa fue nuestra Maestra, exigiéndonos pero con generosidad, dándonos ejemplo con su trabajo y entrega personal. Era una infatigable hormiguita. El trabajo con Elisa me permitió conocer a muchos de sus discípulos, que hoy en día son amigos y que son para mí un referente profesional y un apoyo personal (las experiencias con el grupo "Ocho x Uno" son inolvidables...).

Elisa amaba la música, amaba la pedagogía y amaba a la gente. A menudo, cuando salgo cansada de varias horas de trabajo en el colegio, pero contenta con el resultado de la jornada y de lo mucho que he disfrutado con los niños, me acuerdo de mi Maestra.

Gracias, Elisa, por todo lo que me diste.

Mariana di Fonzo
Colegio Alemán de Madrid
Presidenta de la Asociación Orff España



Maestra de maestros

La poetisa Brasileña Henriqueta Lisboa decía que "El verdadero maestro deja una huella para la eternidad; nunca puede decir cuando se detiene su influencia."

Hace pocas semanas visité una pequeña escuela de música de Barcelona en la que un conjunto de guitarras ensayaba un villancico italiano. Entre los músicos una

niña de las que casi no llegan con los pies al suelo, pulsaba una cuerda al aire mostrando la evidente ilusión de participar en su primer concierto. Los profesores de esta escuela trabajaban en equipo ensayando al coro formado por los niños que por fin aprenden el lenguaje de la música haciendo música. Poco después en Madrid visito las clases de Música y Movimiento de uno de los últimos alumnos que ha estudiado en el Special Course

Orff España

del Orff Institut en Salzburgo. En un reciente curso de la Asociación Orff sobre el Música y Movimiento compruebo que los profesores están ávidos de aprender y de profundizar en el conocimiento de cómo desarrollar una Educación Musical Temprana. Los profesores de Primaria y Secundaria que cada año participan en los Cursos de Verano no se quedan atrás en su compromiso y su interés por mejorar la enseñanza artística.

La influencia de Elisa Roche en la educación musical de este país es innegable, no se puede detener. No solamente porque es maestra de maestros, sino porque su paso por el Ministerio, su plan de reforma en la LOGSE, ha sido decisivo para cambiar un panorama educativo anticuado y anquilosado. Desde su trabajo ejemplar en la cátedra de Pedagogía Musical en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid hasta su incesante trabajo privado con los profesores y alumnos que consultamos con ella hasta el último momento, Elisa ha dejado una profunda huella en una nueva generación de pedagogos musicales, entre los que orgulloosamente me encuentro.

Entre los muchos aspectos sobre la trayectoria de Elisa como pedagoga musical hay algunos que me interesa destacar por ser un ejemplo para los que seguimos sus pasos:

1. Su amplia percepción sobre el mundo de la educación que iba mucho más allá de metodologías concretas.
2. Su visión periférica que pretendía no solo cómo funciona una clase, sino como se estructura una escuela y un sistema educativo en un país.
3. Su capacidad de análisis del presente y visión de futuro.
4. Su inspiración para formar equipos e ilusionar a la gente para trabajar en proyectos en común.
5. Su compromiso, generosidad y capacidad de empatía.

Hace mucho tiempo que íbamos las dos cruzando el puente de bicicletas del río Salzach en Salzburgo. Hablábamos sobre la necesidad de hacer cursos de pedagogía en España y la necesidad de hacer una Asociación Orff en nuestro país. Desde hace más de veinte años y de una forma casi ritual he llamado a Elisa desde ese puente cada vez que vuelvo al Orff Institut. Mi voz tantas veces emocionada le comenta lo que voy a hacer en mis clases del *Special Course*. Mi voz, esta vez desde un aeropuerto camino de cualquier ciudad del mundo, le hace una pregunta y le cuenta mis inquietudes. Mi voz desde mi apartamento en San Francisco le cuenta una anécdota sobre la última clase de niños de seis años. Mi voz le consulta sobre el proyecto de un libro. La siguiente llamada es para discutir el programa de un concierto con mi coro de niños. Comentamos sobre el último libro o artículo que nos interesa, el video de un concierto didáctico o el trabajo de integración artística con un museo. También le hablo orgullosa sobre la siguiente generación de profesores jóvenes que son herederos de su influencia aún sin conocerla. Jóvenes profesores que como ella deciden ampliar sus estudios en Salzburgo o los Estados Unidos. Mi diálogo con Elisa no cesa ni cesará nunca.

Como bien decía la poetisa Brasileña la huella de la maestra Roche es eterna. Gracias Elisa por haber estimulado y guiado el desarrollo de mi carrera y la de tantos otros. Gracias por abrir caminos y fronteras para el presente y el futuro.

Sofía López-Ibor
The San Francisco School
Vicepresidenta de Orff España

Vivencias compartidas con Elisa

Son muchos los momentos importantes de mi vida y mi relación con mi maestra Elisa Roche. Pero quizás uno de los más decisivos sea cuando volví de estudiar en el Orff Institut de Salzburgo. Dicho de una

forma familiar, Elisa me abrió las puertas de su casa hasta la cocina: me dio apoyo y la confianza en unos años decisivos para mi carrera. También me dio muchas oportunidades para compartir las experiencias y conocimientos adquiridos en el Orff Institut en cursos de formación del profesorado en toda España. Elisa y yo diseñamos un curso de pedagogía en el Conservatorio Superior de Música de Madrid y trabajamos en el diseño curricular base de la LOGSE para Primaria y Secundaria.

Pero además de este regalo profesional, lo más importante que me ha dejado la maestra es el grupo de colegas y amigos de Ocho por Uno. Este es un grupo de profesionales con formaciones diversas que inspirados por nuestra maestra comenzamos a trabajar en equipo con unas ideas pedagógicas comunes. Fernando Palacios, Leonardo Riveiro, Polo Vallejo, Mariana di Fonzo, Javier Benet, Sofía López-Ibor, Elisa Roche y yo misma nos lanzamos a trabajar con proyectos en común para mejorar el mundo de la pedagogía musical en España en los años más críticos y de más cambios en este país. Los proyectos se cristalizaron en forma de cursos, artículos, publicaciones e incluso conciertos didácticos. Pensábamos, tocábamos y cantábamos a una voz.

Su mayor lección: la lucha por la vida y por la música.

Elisa, gracias por ser mi maestra en lo profesional y lo vital. Tu tenacidad, profesionalidad, generosidad y ganas de vivir son mi ejemplo

Luz Martín León-Tello
Ex- Presidenta de Orff España

Elisa, un ejemplo

Elisa fue ante todo una persona con una "vibración humana" singular y profunda. Con esto quiero decir que empezando por su alma, la voluntad y el pensamiento se manifestaba en su voz, en su mirada,

Orff España

en el gesto, en la expresión y en cada uno de sus movimientos más pequeños y, sobre todo, en su tono vital. Todos los que la hemos conocido estaremos de acuerdo en que te transmitía un calor que era su cualidad humana y pedagógica esencial: una "vibración humana". He aquí descrito el secreto pedagógico y su singular eficacia docente. Una fusión entre el alma del discípulo y la del maestro.

Desde el 9 de marzo, los maestros de música de España hemos quedado huérfanos. Su desaparición me ha sumido en un estado que no sé exactamente expresar. Quizás, las aulas de los que la conocíamos, se han entristecido, pero está claro que debemos continuar su lucha con convicción y esperanza.

El amor y la ilusión por su oficio la empujó, ya enferma, a la elaboración de escritos en los que se ve claramente reflejada su identidad profesional, su compromiso con la reforma de la educación musical, y creo que podemos entender sus extraordinarios mensajes cuando sabemos que se corresponden con su manera de entender la vida. Una coherencia ejemplar entre lo que se piensa, lo que se dice, lo que se hace, lo que se escribe y lo que se ha vivido. Su experiencia la ha llevado a una capacidad envidiable para la reflexión, el análisis y las propuestas.

Defensora sin límites de sus ideas y con el convencimiento de la razón puesto que están fundamentadas en su saber profundo.

Consiguió hacer de su semblante y su figura (con silla de ruedas incluida), el vivo retrato de su espíritu, amplio, generoso, de grandes abrazos que te estrujaban, tierna, con una sonrisa contagiosa. Su casa, desde que enfermó, fue siempre un lugar de peregrinaje de maestros buscando consejos para sus problemas. Todos sabíamos de su profesionalidad como persona independiente con un hacer dialogante. Despertaba en sus alumnos la curiosidad por el saber y transmitía entusiasmo e ilusión por el trabajo de educar. Tenía una especial capacidad para percibir y captar emociones y una riqueza innata para entender la sensibilidad de los que estaban cerca.

Elisa non ha enriquecido la vida con su refinado sentido estético, sus escritos, su voz, porque sabía que educar, infundir valores que no se enseñan sino que se contagian.

Elisa era todo bondad (valor que tanto hemos olvidado), sonrisa, ternura y afecto para forjar actitudes positivas. No hay otra pedagogía que la del amor, de la inquietud, la de situar a los alumnos en la cornisa del ejercicio de la responsabilidad, en el filo exacto de las luces y las sombras, allí

donde la libertad es esencia, cumbre y razón de cada vida. Leeremos y aprenderemos de sus escritos como dice el filósofo E.Lladó "con la esperanza de que las palabras son para entenderlas y entendernos, que son un reflejo en el que se ilumina, al otro lado, la conciencia de alguien que aún puede ver, que aún acierta a mirar".

Los gigantes del espíritu se mueren, pero no desaparecen nunca. Se hacen invisibles. Eso es todo. Porque Elisa Roche practicó la más importante de todas las lecciones: la del ejemplo.

Maria Dolors Bonal
Presidenta de la Fundación L'Arc
Socio de Honor de la Asociación Orff España

Nuestra Elisa, in memoriam

Elisa, mi amiga del alma, mi hermana en la música y en la pedagogía, el ser angelical que supo repartir con generosidad su musicalidad, su dulzura y su lucidez entre todos nosotros, acaba de cederle a la muerte luego de una larga y durísima batalla que en ningún momento consiguió arrebatarse la sonrisa a sus labios ni la fortaleza a su mente y a su corazón.

Por causa de la pedagogía musical, nos encontramos en España a finales de los setenta. Desde el primer momento, ambas sentimos la profundidad del vínculo



Orff España

que nos uniría luego, a través de los años y de la vida. (Es para mí invaluable todo lo que he recibido de ella, todo lo que compartimos: amistades, lecturas, músicas, proyectos, ideales...)

Música profunda, melódica sutil, su pasión por la educación musical la lleva a perfeccionarse en Austria y a recorrer otros países europeos. En la década del noventa investiga las nuevas metodologías y trabaja incansablemente en la reforma y modernización de la educación musical en España. A través de numerosas conferencias y esclarecedores trabajos escritos se aplica a la difusión de los principios básicos y las técnicas de implementación de una nueva y necesaria pedagogía musical.

Sin desmerecer a otros reconocidos profesionales del campo de las enseñanzas musicales en España, siempre nos ha parecido que Elisa Roche, por su versatilidad, y sobre todo por su pensamiento profundamente abierto y renovador, por la idoneidad y creatividad que supo transmitir a sus discípulos más notorios (los de la generación que llamamos "intermedia") era una figura especial, un verdadero referente, en el marco pedagógico-musical español de la segunda mitad del siglo XX. Por este motivo, tanto por sus méritos personales como por su lucha en pro de una moderna educación musical, el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), joven organización latinoamericana creada en 1995 en San José de Costa Rica, la distingue como uno de sus primeros Miembros Honorarios.

Considero, humildemente, que uno de los homenajes más preciosos que los músicos y especialistas españoles podrían dedicar a la memoria de Elisa y a su valioso y apasionado trabajo sería la lectura sistemática, minuciosa y profunda, de sus propuestas e investigaciones pedagógicas a fin de impulsar los cambios educativos con los que esta gran profesora soñaba.

"La maestra" se lo merecía. Y tal vez se regocije desde el más allá...

*Violeta Hemsy de Gainza
Fundadora y Presidenta
Honoraria del FLADEM*

La Danza siempre le deberá mucho a Elisa

Tuve la inmensa suerte de conocer a Elisa cuando ella era Consejera de Música y Artes Escénicas en la subdirección de Enseñanzas Artísticas del M.E.C. Desde el primer momento, recuerdo que me sorprendió su entusiasmo, su competencia, su compromiso, su gusto por el trabajo bien hecho y, sobre todo, su pasión por la enseñanza.

A medida que la fui conociendo más, mi respeto, admiración y cariño hacia ella, no hizo sino crecer.

La Danza le debe mucho a Elisa. Su papel fue fundamental en la implantación de nuestros estudios dentro de la Enseñanza Reglada (LOGSE). Con su infatigable e inteligente trabajo a favor de la Danza, consiguió dignificar nuestras enseñanzas y recursos para ponerlas en marcha.

Amaba la Danza, su exquisita sensibilidad le hizo reconocer esta disciplina en toda su dimensión y valor, luchó porque nuestras enseñanzas fueran reconocidas al mismo nivel que otras enseñanzas artísticas.

Soñadora, idealista, recuerdo que una vez me dijo: "si no ponemos nuestros ideales como meta, porque creemos que son imposibles de alcanzar, nunca conseguiremos cambiar nada".

Elisa era auténtica, fiel a sus creencias, con un sentido ético intachable que marcó toda su trayectoria. Un ser humano cargado de fuerza, libre en el sentido más amplio de la palabra, sin miedo a luchar por lo que ella creía. Nunca se dio por vencida, ni ante su enfermedad, ni ante su sue-

ño: "una educación artística de calidad, dentro de la enseñanza pública"

Has sido para mí un ejemplo a seguir, una luz en mi camino. Espero que allí donde estés, tu luz siga iluminándonos.

Gracias por tu amistad, te has ido, pero tu lección nunca nos dejará. Gracias Elisa.

*Virginia Valero Alcaide
Directora del Conservatorio Superior de Danza de Madrid "María de Ávila" de Madrid*

El increíble caso de Elisa Roche, la Maestra

Se mire por donde se mire Elisa Roche (a partir de ahora "la Maestra") ha roto todos los moldes establecidos en la educación musical de nuestro país. Quienes hemos estado durante años cerca de ella hemos comprobado que el suyo es un caso asombroso, entre otras cosas por la abnegación y perseverancia que tuvo en un trabajo multidireccional dirigido a mejorar (normalizar) la música de nuestro país. Sus alumnos nunca la hemos considerado profesora, porque el término se le queda enano; desde el principio sabíamos que ella se encontraba en el Olimpo de los maestros, ese estadio máximo de la educación que jamás coloca hormas para obtener hijos clónicos, sino que investiga las posibilidades de cada cual para potenciarlas.

Para la Maestra no valían las expresiones, tan extendidas, de "no sé si podré", "no me atrevo"... Cuando estaba convencida de que un aspecto de la educación musical era mejorable se zambullía en él (estudio, profundización, planificación...) hasta encontrar la solución adecuada. Proyectaba su sabia mirada desde diferentes puntos: el minarete le permitía observar los proyectos con perspectiva histórica y extensión planetaria; la lupa le ayudaba a atacarlos desde la base, al detalle. Con un arrojo, con una ausencia total de miedo, que atribuimos a los héroes, la Maestra se enfrentaba a los problemas con el estilete

Orff España



de su mirada, su privilegiado don de análisis, y un atinado ojo clínico.

En la última etapa de su vida (después del injusto cese como Asesora del Ministerio de Educación), su casa se transformó en una asesoría secreta, donde un trasiego continuo de gentes (algunos con gafas oscuras y cuellos levantados para no ser descubiertos) suspiraban porque la Maestra iluminara las sendas que no conocían o no se atrevían a seguir (varias Comunidades han puesto a punto sus sistemas de enseñanza musical gracias a sus consejos en la sombra). ¿Todos somos prescindibles?, no es cierto: el mayor problema social que se ha suscitado ante su desaparición es que nadie es capaz en estos momentos (desaparecida también Almudena Cano) de continuar con su trabajo, pues no es fácil poseer la visión global de la educación musical ni la clarividencia del futuro como tuvo ella.

Ahora se están viendo los cambios que propició la Maestra durante sus años de trabajo. Si una caterva de cuervos envidiosos no le hubiera puesto zancadilla tras zancadilla, si se hubieran podido poner en marcha sus últimos planes, si en la cúpula de las decisiones hubieran confiado en su tino, España ahora sería Finlandia. Gracias a la Maestra. Estoy convencido de que su legado postrero será plenamente entendido en unas cuantas décadas. Eso es normal, eso pasa siempre con los maestros.

Fernando Palacios
Director de Radio Clásica

Evocar en presente

¿Sostiene la hoja seca a la luz que la encanta, o la luz a la hoja encantada?
(Juan Ramón Jiménez)

Recuerdo todavía el momento en que conocí a Elisa Roche. No me refiero a la fecha o al lugar, que no importan, sino a la circunstancia y a la impresión que tuve de ella cuando la vi y escuché por primera vez. Me llamó poderosamente la atención su vitalidad y la curiosidad que mostraba por todo; ambas cosas podían apreciarse en dos rasgos inconfundibles: su sonrisa y un brillo en la mirada que denotaba sabiduría e ilusión.

Parece como si el tiempo cronológico no pasara por ella, sino más bien al contrario, su inquietud intelectual le hacía estar siempre atenta y ávida de conocimiento como es propio en quien posee un espíritu siempre joven. Por eso, todo lo que comúnmente se mide en términos cuantitativos Elisa lo traducía en aspectos cualitativos; no importaba tanto el qué o el cuánto, sino el cómo y el por qué, o el para qué...

Gracias a Elisa muchos aprendimos lo esencial en pedagogía: que educar es sinónimo de motivar, no de imponer ni de ambicionar, y que las barreras, los dominios o los dogmas pedagógicos se desva-

necen por sí solos ahí donde prevalece la motivación, que es la esencia de ese acto que ella sublimaba tanto: el aprendizaje.

En este sentido, Elisa Roche representa aún el paradigma de aquello que no aparece en los libros sino que emerge sólo a partir de la praxis, de la experiencia directa, y utilizaba para ello la herramienta más valiosa y eficaz de cuantas existen en la enseñanza: el maestro como el mejor modelo, capaz de transmitir en todo momento razón y emoción.

Como la sombra se debe a la luz o el reflejo al espejo, la tradición se nutre de la transmisión y por eso, los principios que sustentan sus enseñanzas siguen emitiendo destellos, o ecos; de ahí que evoque su persona en presente, porque esa forma de enseñar mantiene la vida, como se sostienen la hoja seca y la luz en el breve pero eterno poema con el que comienza este texto.

Gracias Elisa

Polo Vallejo
Compositor, Etnomusicólogo y Pedagogo Musical

Carta a una maestra que nos dejó el 9 de Marzo

A Elisa María Roche

Mi querida Elisa, tu definitiva despedida nos volvió a unir de nuevo. A los tuyos, a los cercanos y aún a los distantes. Los que te recuerden que lo hagan con cariño y una vez más que aprendan de tu entereza y principios. También de tu paciente coraje tenazmente demostrado en los momentos más difíciles y, sobre todo, en estos últimos años.

Cuando buscaste maestros encontraste amigos. Fuiste lejos, al Orff-Institut y eso marcó tu vida. No solo la profesional, me consta. Ello te proporcionó las fuentes que tú necesitabas. Así, cuando volviste a

Orff España

tu España, empezaste a transformar cosas comenzando “de muy a poquito” en un largo proceso que duró todo lo necesario para afianzar tu intuición profesional y tu férrea humanidad. Entonces yo te conocí. Y fuiste mi maestra. Y así de nuevo ocurrió contigo, como te hubiera ocurrido antes a ti, que los que te encontramos tuvimos más que a un maestro.

La música, la danza, el teatro, la pedagogía. Muchas cosas cambiaron con tu empeño. Un logro auténtico cargado de ilusión personal pero asentado en la claridad lejana de aquel que ve otras formas y necesita de otras estructuras. Cambios a veces poco avenidos por unos pero necesitados y largamente esperados por otros. Muchos se verán beneficiados por tu impulso renovador tan necesario en las instituciones donde trabajaste, que bien conociste y poco te agradecieron. Tu preocupación pedagógica los mantendrá latentes. Seguirás activa en su devenir.

Elisa, no estuviste sola. ¡Lo sabías! Somos muchas las personas que aprendimos de ti, que tomamos ejemplo, que seguimos tus pasos. También otras muchas que simplemente te aceptaron, te acompañaron y te quisieron.

Por eso ahora quedarás con nosotros. En tu siempre relativa distancia húmeda, salada y mojada por el agua del mar que te salpicó desde pequeña la ilusión por la música y la vida. Ese mar que fue tan tuyo.

Leonardo Riveiro
Profesor de Pedagogía Musical en Viena y Linz

De San Blas a Salzburgo pasando por Atocha

Nos conocimos en la Orquesta de la RTVE, tú con tus niñas y yo con mis timbales. Te dirigiste a mí y dijiste: “Necesito que me ayudes a que mis chicas adquieran un buen sentido del ritmo.”

Empezamos los domingos por la mañana en el barrio de San Blas, y desde entonces comencé a explorar el mundo de la Pedagogía, descubrí la palabra “Didáctica”, fui a Salzburgo, conocí a Carl Orff y su Instituto, trabajé con gente maravillosa (8x1) ...y me deprimí con tu ausencia.

¡Cuánto me has enseñado sin ni siquiera tú saberlo, Elisa!

Javier Benet
Percusionista de la Orquesta RTVE

Música y Danza para todos

Han transcurrido ya cerca de veinte años desde que en nuestro sistema educativo se reguló para la música y para la danza una nueva vía de enseñanza al margen de los estudios en el Conservatorio. Con esto, la Ley de 1990 pretendía subirse al tren del tiempo y, de este modo, romper con los planteamientos decimonónicos en el terreno de la enseñanza musical, ceñida hasta entonces a criterios elitistas y vinculada exclusivamente a la enseñanza del repertorio de concierto en los conservatorios.

El resto de los países europeos ya se habían subido progresivamente a este tren de cambio en la planificación educativa musical desde que, en 1928, Fritz Jöde fundara en Berlín la primera Escuela de Música para jóvenes, que contó desde sus inicios con el apoyo de grandes personalidades como Hindemith y Kodaly. La eficacia de este planteamiento ha sido imparable desde entonces y sólo debemos remitirnos a las cifras de número de Escuelas y alumnos que se acercan a estos centros en el norte y centro de Europa.

Elisa Roche fue la persona que, desde la responsabilidad de su cargo y con una lucidez y coraje admirables, propició este “desencorsetamiento” pedagógico mediante la inserción de un modelo de Escuela Municipal que posibilitaba de forma real la socialización del acceso a la música

y, en su doble vertiente, también a la danza, en definitiva, a la educación a través de ambas disciplinas.

De las grandes aportaciones que estableció la reforma que ella emprendió – podríamos decir de forma titánica y con no pocas dificultades que pondrían a prueba la voluntad y la moral del más fuerte – la que ha tenido mayores dificultades de comprensión ha sido, sin duda, la creación de las Escuelas Municipales de Música. Este modelo ha obligado a cambiar la idea extendida de la enseñanza de la música y de la danza como aprendizaje de una técnica y no como educación y, por tanto, como un valor cultural; exigía, y exige, por parte de la sociedad en general y de los responsables de las diferentes administraciones, tanto autonómicas como municipales, la superación de prejuicios respecto de la sobre valorada enseñanza formal, y de los profesores, su manera de entender y comprometerse con la enseñanza.

Una de las mejores experiencias en mi vida profesional – y personal – ha sido el haber podido conversar durante horas con Elisa sobre educación musical y sobre las dificultades y logros en mi trabajo, primero como profesora y, más tarde, desde la responsabilidad de la dirección de una Escuela Municipal de Música y Danza.

Ella siempre se interesó por todos los detalles, grandes y pequeños, que conviven en el trabajo de estos centros con un interés que podía llegar a ser conmovedor. Elisa conocía bien las inmensas posibilidades, así como las dificultades reales, de llevar a cabo un proyecto educativo como éste. Sus aportaciones, siempre generosas, y sus agudas críticas, han sido el mejor “master” que haya podido recibir.

Debemos tener presente que muchas de las dificultades a las que se enfrentan hoy las Escuelas Municipales de Música y Danza y sus equipos de profesores existen, entre otros motivos, por la incomprensión y

Orff España

falta de apoyo presupuestario y creencia firme en este modelo educativo por parte de las diferentes administraciones implicadas, y no, precisamente, por la inmensa demanda social, que es ya una realidad, tal y como ella predijo.

Su trabajo posibilitó este gran cambio que ha supuesto un paso hacia adelante en nuestra sociedad, de forma visionaria, sí, pero conociendo una realidad externa que deseaba y creía exigible también para su país.

Elisa me hizo valorar el papel y el servicio que prestamos, como docentes, los profesores de las Escuelas en esta conquista educativa y social sin precedentes, en la que creyó y se interesó hasta el final.

*Eva Gómez Santos
Directora EMMD Ciempozuelos, Madrid*

Un legado para la Enseñanza Secundaria

A Elisa Roche no sólo le debemos la generosa amistad con que regalaba a sus alumnos, sino un legado pedagógico de grandes dimensiones del que sus discípulos somos ahora responsables.

En el terreno musical, Elisa trazó un nuevo horizonte educativo para nuestro país muy completo y de una lógica colosal. Lo construyó pieza a pieza, con perseverancia y tenacidad. Y esto que nos dejó no se debe sólo a la lucidez con que realizaba el diseño educativo, sino a costa de un profundo estudio de otros sistemas, de un infatigable afán de perfección y, sobre todo, de un enorme amor por la enseñanza. Y todo ello lo hizo con la humildad que otorga la maestría.

Dentro de los diversos frentes que abordó, la enseñanza secundaria desempeña un papel fundamental, no sólo por las implicaciones que tiene dentro del sistema, sino “por ser la etapa en la que más huella deja la educación”, como ella afirmaba. Consciente de ello, lideró una reforma ¹ que supuso una apuesta política de gran envergadura por parte de la administración, porque consolidó la asignatura de Música en la ESO. y el Bachillerato dotándola de una carga lectiva bien significativa de la que no había disfrutado hasta entonces. Además, un currículo que sistematizaba la práctica musical en el aula, marcó una tendencia que ha sentado carta de naturaleza, pues se mantiene a pesar de la invasión de la musicología en estos niveles y de los sucesivos cambios del currículo debido a los diferentes gobiernos.

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo



Orff España

Pero ¿cómo podía un adolescente con talento compatibilizar los estudios obligatorios con los musicales? Había que pensar en esto, puesto que en la etapa de secundaria comienzan a concretarse elecciones académicas que suelen ser definitivas. Es por ello que se distribuyó el currículo del grado medio de música en el mismo número de cursos que la etapa de secundaria, de manera que, por una parte, los alumnos que cursan las enseñanzas musicales, pudieran obtener el título de Bachiller tras la superación del tercer ciclo del grado medio de Música y las materias comunes del Bachillerato y, por otra, fuera posible la integración de las enseñanzas musicales con las generales en centros integrados con un currículo específico que condujera a la obtención del título de Bachiller.

De igual forma, reivindicó la creación de una modalidad de Bachillerato en Música con su correspondiente titulación que,

además de conducir al grado superior de estas enseñanzas, posibilitase la incorporación a los estudios universitarios sin una sobrecarga adicional de asignaturas para el alumnado. Toda una gran planificación que por razones diversas no llegó a desarrollarse por completo, pero que dejó el camino preparado a todas estas innovaciones que pretendían igualar en posibilidades educativas a nuestro país con otros de la Unión Europea.

Pero su labor, con ser suficiente para instaurar una enseñanza musical dentro del sistema, no terminó ahí. Ella sabía que la clave de la calidad de la enseñanza radicaba en los docentes y así puso atención a la formación inicial de los profesores de secundaria, para los que creía imprescindible una carrera específica como había en otros países. Con este criterio planteó un nuevo catálogo de titulaciones para el grado superior de Música con importantes innovaciones dentro de la especialidad

de Pedagogía, que, dentro de su opción a) Pedagogía del lenguaje y la educación musical, incluía, además de la Educación Musical Temprana, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, “para los que toda preparación específica resulta siempre insuficiente” como ella afirmaba. Con este ámbito de formación cubierto, no sólo aseguraba la educación musical de los adolescentes, sino que justificaba plenamente la necesidad de la asignatura de Música en esta etapa gracias al buen hacer de sus profesionales.

De esta manera engarzó Elisa todas las piezas en torno a la educación secundaria, tan sólo una pequeña parte de la labor gigantesca que llevó a cabo a lo largo de toda una vida consagrada a mejorar la enseñanza musical en nuestro país.

Isabel Domínguez.

I.E.S. Calatalifa de Villaviciosa de Odón, Madrid

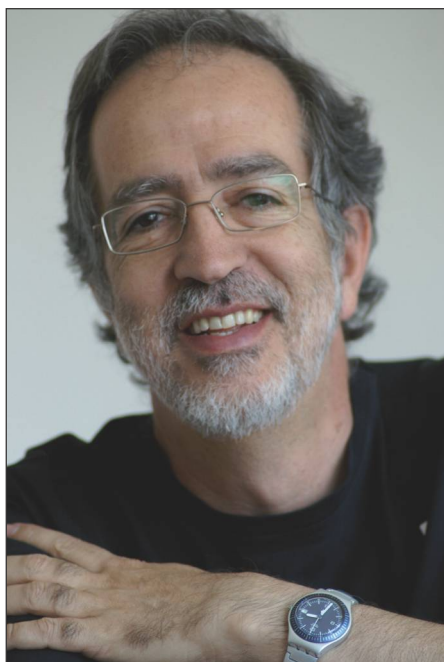


Orff España

Entrevista a Fernando Palacios

Macarena Garesse

Fernando Palacios es el director y narrador de las colecciones de libro-discos *La mota de polvo* y *Paisajes musicales*. Una importante parcela de su creación está dedicada a niños y jóvenes: *La mota de polvo*, *Las baquetas de Javier*, *Tuve tuba por un tubo*, *Insectos infectos*, *Mamíferos mortíferos*, las óperas *El Planeta Analfabía* y *La ópera de los sentidos*, y los ballets *El paseante ocioso* y *El laboratorio del Doctor Fausto*. Es asesor didáctico del Gobierno de Navarra y del Teatro Real de Madrid. Desde 2008 es director de Radio Clásica de RNE.



¿Existe algún requisito previo para componer?

Estar vivo. Evidentemente, el término composición, se ha entendido siempre como algo profesional, que hace la gente privilegiada con un cerebro especial y con una preparación musical muy grande tras haber hecho unos estudios en el Conservatorio. A esa persona, se la llama compositor. Pero el hecho de componer, como un hecho natural de crear música, es algo que nos sale a todos desde pequeños. Se ha investigado y dicho muchas veces que el niño que está tarareando, está ideando formas musicales, melodías y ritmos. Es algo que es natural en el ser humano, por eso, es necesario estar vivo.

Si nos planteamos si es necesario estudiar composición para componer, evidentemente, para hacer cierto tipo de composición, sí. Si uno quiere hacer una obra orquestada, tiene que saber cómo se es-

cribe para los instrumentos de la orquesta. Del mismo modo, si uno quiere hacer una pieza para instrumental Orff, ha de conocer las características de estos instrumentos. Es importante saber este tipo de cuestiones, para luego poder facilitar a los niños la posibilidad de que ellos puedan tocar o cantar. Una vez me plantearon hacer una composición gigante para una escuela, un concierto de dos horas. Para las tres primeras piezas, compuse algo difícil y los niños lo hicieron muy bien. Con lo cual, cuando se escribe cosas para niños - y tienen un profesor capaz de usar un proceso didáctico bien trazado - son capaces de hacer cosas increíbles y de salir airosos de una forma espectacular. Siempre nos estamos llevando sorpresas con esto. Pero hay que conocer muy bien cómo se dirigen las voces, las tesituras, hasta qué punto puedes exigir, dónde tienes que hacer descansar a las voces, etc. Conocer esto, es muy importante.

¿Podemos decir que la composición es algo también de pequeños, no sólo de mayores?

La composición entendida como creación con el sonido es una cosa de todos, evidentemente.

Al hablar de composición hablamos del hecho de crear con el sonido, por tanto es algo congénito en el ser humano, todo el mundo, quiera que no, lo hace: consciente e inconscientemente, dándole más valor o dándole menos, de una manera más compleja o más sencilla. Por eso, es tanto de niños como de mayores.

Desde que alguien está haciendo un ritmo y de repente empieza a hacer un añadido de algo, ya está creando una cosa nueva. Eso nos pasa a todos, incluso a aquellos que dicen "yo es que no soy nada

creativo". Hasta estas personas lo hacen, a su pesar. Lo que pasa es que son menos conscientes y a lo mejor lo practican menos de lo que ellos creen. Pero es una cosa que tenemos todos.

¿Componer es una tarea fundamentalmente expresiva y emocional, o interviene también el ámbito cognitivo?

Si uno echa una ojeada a la composición profesional, se da cuenta de que existen todo tipo de tendencias. Sobre todo en la música del sXX en la que están todos los géneros posibles y todas las estéticas que uno pueda imaginarse: desde los "neo-todo" hasta los "vanguardo-todo". Te puedes encontrar desde los que hacen unas creaciones que son asépticas desde el punto de vista matemático y solamente dirigido y pensado de una manera fría, hasta los que componen debido a cierto tipo de impulsos. Existe todo tipo de variedad. En música no existe tanta diferencia entre los campos, está todo unido.

¿Cuánta tarea deberíamos dejar a las musas y cuánto tendríamos que poner de nuestra parte?

Stravinsky decía: "a mí, la inspiración me coge siempre trabajando". Pero sí que es cierto, según mi experiencia y lo que he podido leer, que hay algunos elementos que no están previstos y salen, sin saber tú por qué. Muchas veces es fruto de estar haciendo algo: a lo mejor has colocado las manos al piano de forma intuitiva y de repente brota alguna idea que te interesa, que crees que aporta algo, que es nueva para ti y que desarrollas. Y uno se pregunta: ¿de dónde habrá salido esta idea?

Sí que hay algo de esto, pero desde luego, es un proceso fundamentalmente de trabajo. Componer, para muchos compo-

sitores, es incluso un trabajo muy exigente y a veces desagradable, porque eso de tener que desnudarse en cada momento, y sobre todo, tener que estar eligiendo unas cosas y tirando otras, y estar en un proceso continuo de "esto sí- esto no", es una cosa agotadora y llega un momento, que prefieres casi no hacerlo.

¿Crees que está devaluada socialmente la profesión?

No. Otra cosa es que ganen más o menos dinero. Parece que los compositores tienen un halo de seres elegidos. Pero siempre hay quien tiene ciertas aptitudes y que es capaz de componer de forma que le guste más al público.

¿Qué características sería recomendable que tuvieran las composiciones para niños?

Depende de lo que se entienda por "composiciones para niños" porque puede haber distintos campos: composiciones de obras para que toquen los niños, para que canten los niños y para que escuchen los niños. Es muy diferente; si es para que toquen, obviamente necesitan tener unos requisitos muy estrictos, porque si no, no son capaces o bien técnicamente, o bien, de cantarlo si tienen algunas dificultades.

Pero cuando estamos hablando de música para que ellos escuchen, también depende de dónde esté ubicada, si pertenece a una obra que es un cuento, o no.

En la última obra que hice para niños, que es un ballet, y por tanto ya existe una motivación por la danza, he escrito músicas más complejas de lo que se podría suponer que es una música para niños.

Desde luego, para los niños, hay que tener presente, que no puedes hacer desarrollos muy largos, pues son procesos que un niño no llega a percibir. Tiene que ser algo más concentrado y tiene que haber mucha naturalidad en lo que está haciendo

o unas formas evidentes. Es fundamental que ellos puedan conectar con la expresividad, independientemente de que la música sea tonal, atonal, con orquesta o sin ella, etc. Estos son aspectos que me parecen importantes.

¿Cuál es tu experiencia en los ámbitos de las composiciones para que los niños toquen y para que escuchen?

Para que los niños escuchen he hecho muchas cosas. Siempre he tenido en cuenta que las obras, además de servir para ser disfrutadas en una primera escucha, deben luego, tener suficiente sustancia para que se les pueda sacar partido en sucesivas escuchas.

Además, intento que puedan disfrutar tanto los niños como los mayores. Es un reto para mí muy grande. Y luego que tenga algún componente, en el que ellos puedan disfrutar cuando se hable de esta música. Por ejemplo, en el ballet *El laboratorio del Doctor Fausto* que he compuesto recientemente, hay unas danzas características que son los siete pecados capitales. Intento que sean siete danzas diferentes, cada una de un estilo, que además de ser disfrutadas, luego se pueda trabajar con ellas. Es decir, que los alumnos puedan decir si es un bolero tradicional, o una raga de la India, etc. Siempre intento que tengan algunos componentes que luego se puedan trabajar en clase. Siempre pienso en qué haría yo si les fuera a mostrar esa música a los niños.

"Composición infantil, composición pedagógica". ¿Qué te parecen estas acepciones?

A mí el término "composición elemental" me parece que es mucho más adecuado.

Cuando Ravel compuso *Mi madre la oca*, él ya decía que andaba buscando un lenguaje más sencillo, más concentrado, más ligero; al estilo de lo que quería Mompou, quitarle artificio, dejar lo sustancial. Yo

creo que la música para niños debiera tener esto.

Yo asocio la composición infantil a hacer canciones que canten los niños, pero la composición elemental tiene un ámbito mucho más amplio. Yo me remitiría más a ese término.

Escuchar, tocar, improvisar, componer. ¿De qué forma te parece que se relacionan estas actividades?

Creo que todas estas actividades comparten que son de una manera u otra, actos creativos.

El hecho de escuchar también es un acto creativo porque supone la recreación dentro de ti de los mensajes que te están lanzando. Por lo tanto tiene ya de entrada esto.

Tocar también; cuando uno interpreta está, de alguna forma, creando.

El hecho de improvisar y componer es casi lo mismo. Improvisar es una composición que se hace al instante con un punto de reflexión menor que cuando se compone con una cierta meditación y escribiendo las notas. Improvisar y componer tienen elementos comunes, son dos acciones yuxtapuestas. Hay muchas cosas que se componen que son producto de una improvisación. Asimismo en la improvisación, hay fórmulas que ya están previamente compuestas y entre medias, hay muchas posibilidades de combinar ambas.

¿Tiene cabida la composición en la etapa de educación Primaria?

Obviamente, el hecho de crear algo a partir de unos esquemas que se pueden dar para que se vayan desarrollando es un principio educativo innegable, eso lo hacemos todos.

¿Qué sugerencias podrías dar a los educadores que quisieran introducir el trabajo de la composición en sus aulas, pero que no tienen suficientes recursos para hacerlo?

Es importante, no sólo asistir a un curso de composición elemental, sino ser consciente de la importancia de la creación con el sonido. El observar a un niño que puede dirigir a otros compañeros una improvisación, subiendo y bajando las manos, creando relaciones dinámicas o usando distintos instrumentos, ya eso es un hecho de creación; por lo tanto ya estamos hablando de composición. Partiendo de ahí, se pueden desarrollar muchas actividades, desde ofrecer dos o tres notas, para que sus combinaciones puedan crear cierto tipo de melodías, hasta proponer un cierto tipo de ritmos sobre los cuales podamos hacer cambios y variaciones. Esto es algo que forma parte de la educación general, igual que cuando te mandan resolver un problema, con los datos, has de usar la creatividad para llegar a una solución. En la música es lo mismo. Cuando yo estoy con alguien que quiere iniciarse al piano, lo primero que hago es realizar cierto tipo de juegos en el teclado, con los cuales orientar a la persona que está iniciándose para que pueda ir creando antes de ponerle una partitura delante.

Discriminar sonidos, cantar, la música y el movimiento, la relación que existe entre ello; estos son elementos fundamentales del lenguaje, y fomentar y sacar un minuto para el hecho creativo es primordial.

¿Qué composiciones no deberían faltar en la discografía de los educadores?

Yo me he dedicado mucho tiempo a relacionar historias o cuentos con la música, de tal forma que la estructura del texto es casi la estructura musical. Para entender ciertas obras es buenísimo este trabajo que hemos desarrollado en los cuentos musicales porque aportan muchísimo

para la comprensión de la música. Por lo tanto, la discografía del educador tendría que contener todas aquellas obras que permitan hacer un tipo de trabajo en el que el niño, desde un punto de vista creativo, llegue a comprender la obra.

Este trabajo se está desarrollando en España en algunos departamentos educativos de orquestas. Si por ejemplo vas a trabajar Petrushka, de Stravinsky, se trataría de hacer que los niños hagan algo similar aunque mucho más elemental, para poder, después, comprender mejor la obra. Es el tipo de trabajo previo que desarrolla el mundo creativo, para llegar a la obra. Todas las obras en las que el profesor le vea la posibilidad de trabajar estas actividades previas o que dispongan de un cuento en el que el propio cuento pueda desvelar los misterios de la música, son adecuadas para el trabajo de los educadores.

¿Cuáles son tus composiciones preferidas para que el público infantil las interprete?

A mí me gustan mucho las canciones. Me gusta mucho que los niños canten canciones buenas. A los niños les gustan las canciones buenas, sean de mayores o de pequeños. Un niño escucha en la radio la melodía del Moldava y le gusta tanto como una canción de Laura Pausini. No discrimina si es mejor o peor, pero le gusta. Con los niños siempre he trabajado canciones sencillas, adecuadas a su nivel y buenas. A mí no me gustan las canciones infantiles ñoñas. Una canción que yo enseño mucho es el Blues de la Mosca, un blues de Eric Clapton al que le cambié la letra y que entusiasmo a los niños. Es una música sencilla y de mucha calidad. No me gusta especialmente el repertorio infantil, sino las canciones en general, buenas para todos, y también para los niños.

¿Tu obra favorita cuando eras niño?

Me acuerdo de muchas, pero sobre todo de canciones. Me gustaba mucho Miguel

Aceves Mejía, un cantante mejicano, que cantaba rancheras. “De piedra hecha la cama, de piedra la cabecera” es una canción que me subyugaba. Y todas estas canciones de la radio como las de Antonio Molina y Concha Piquer. Yo escuchaba las canciones de mayores, pero también me gustaban las canciones que se cantaban en los cuentos infantiles. Ya de pequeño tenía un repertorio de canciones grande, porque mi madre escuchaba la radio permanentemente en mi casa, cosa que a mí, me ha mantenido siempre el gusto y por eso ahora trabajo en este medio.

¿Tu programa “Música sobre la marcha” está dirigido a un público infantil?

No. El programa que hice anteriormente, “Sonido y oído” aunque no siempre, sí era más para niños por ser como una educación musical concentrada.

¿Te has planteado hacer una versión de “Música sobre la marcha” para niños?

No, es algo muy difícil. En primer lugar habría que convencer a los padres que pusieran la radio a los niños a esa hora. No es mala idea, no estaría mal hacer algo más breve. Sé de muchas familias que comen a esa hora, se ponen el programa y disfrutan escuchándolo. A veces me cuentan que incluso con los comienzos de los programas, que son con música vocal, los padres hacen juegos con los niños para adivinar qué pieza puede ser la que escuchan. Pero por el tipo de comentarios que hago, no está dirigido a los niños. Podría plantearse hacer un programa para el público infantil, pero la radio necesita de la complicidad de los padres o los maestros, porque si no, no es tan fácil mantener la atención del niño a través de la radio sólo con música, a no ser que sea a través de un cuento o alguna historia.

Fernando Palacios
Director de Radio Clásica, Compositor y Pedagogo
Macarena Garesse
EMMD de Villanueva de la Cañada, Madrid

Orff España



La enseñanza instrumental en el Orff-Schulwerk

Los ejercicios para piano, violín e instrumentos de metal

Wolfgang Hartmann

Casi 80 años tras las primeras experiencias pedagógicas de Orff en la legendaria Günterschule ¹, y 50 años desde el nuevo comienzo del Orff-Schulwerk y su florecimiento en las clases de música de la escuela primaria ² nos deberíamos seguir preguntando si hoy en día las ideas de Orff-Schulwerk están vigentes. Asimismo podemos preguntarnos si estas ideas tienen cabida dentro del campo de la didáctica instrumental.

Carl Orff da nombre a un tipo de instrumentos que son centrales en su pedagogía, conocidos como el instrumental Orff. Pero ¿se pueden comparar estos sencillos instrumentos de percusión con los instrumentos generalmente denominados orquestales? Precisamente estos instrumentos elementales son criticados por los profesores de instrumentos convencionales, ya que se teme que debido a que tienen una técnica sencilla que no obstaculiza el desarrollo musical, pueden crear falsas expectativas en los alumnos. Sabemos que los niños que inician su aprendizaje en instrumentos convencionales se enfrentan a unas barreras (respiración, técnica, postura, etc.) que se convierten muchas veces en frustración. Sobre todo, si con anterioridad, practicar y realizar ejercicios musicales se asocia exclusivamente con lo lúdico.

Los instrumentos Orff son, por otra parte, una vía muy válida para hacer música en el ámbito de la clase de instrumento. Como dice Orff, *"La relativa facilidad con la que se tocan estos instrumentos primitivos nos lleva a la comprensión táctil plena hasta el punto que nos olvidamos del instrumento en sí- lo que provoca una profunda unión con el sonido."* ³ Mientras que en los instrumentos tradicionales solo se llega a esta comprensión tras largos años de estudio.

Carl Orff se refiere en otro lugar del mismo texto a la conexión que existe entre tocar un instrumento y la propia actividad lúdica de los niños. Para ello hace uso del doble significado de la palabra *spielen* que en alemán significa tocar (instrumentos) y también jugar. De una forma simbólica, dice que tocar un instrumento se asemeja a la forma en que los niños pequeños juegan con un montón de arena. El niño se acerca a un xilófono, un carillón o un gong, con la misma intención de experimentar. Es por tanto la voluntad de búsqueda lo que desarrolla el deseo de práctica. De este modo la experimentación con el sonido en la clase de instrumento, tiene un sentido fundamental.

La importancia del Orff-Schulwerk en la educación musical en la escuela en general es innegable. Incluso cuando no se menciona el nombre de Orff, sus principios pedagógicos impregnan las publicaciones y planes de enseñanza: la creatividad que se desarrolla a través del uso de los instrumentos elementales, la estrecha unión entre danzar y tocar o el uso del ritmo e impulso sonoro del lenguaje. Pero ¿Cómo se conectan estos principios de la enseñanza general con los de la educación instrumental?

El propio Orff no nos pone la tarea fácil. En un artículo anterior a las primeras publicaciones de los materiales pedagógicos del Schulwerk, indica que, *"Habría que matizar, para evitar equivocaciones, que aquí no hablamos de una educación musical profesional, sino del nivel básico que precede a la educación y a la práctica musical. Esta preparación del camino para la música, ("preparar el terreno"), es importante para todo el que quiere vivir la música con un significado profundo"*. ⁴

Wilhelm Keller, en su libro *Introducción al Schulwerk*, define esta relación entre la educación orffiana y el aprendizaje de instrumentos tradicionales como algo lejano. Incluso menciona que los instrumentos tradicionales no se deben usar con los instrumentos Orff. ⁵ Ese es un punto de vista que tiene un carácter histórico y que evidentemente se ha transformado en la actualidad. Muchos de los profesores que trabajan en el campo de la pedagogía Orff saben que estas ideas son perfectamente aplicables a la enseñanza de los instrumentos y pueden ir unidas al desarrollo musical del niño en general. Además, tocar los instrumentos tradicionales junto a los xilófonos produce una gran motivación en los niños.

Vemos así que ambos autores ponen el acento en la importancia que tiene la preparación del camino para la música, considerando el Orff-Schulwerk como un estadio inicial en educación musical. En esta fase preparatoria, los niños viven experiencias musicales básicas que afectan su personalidad y producen en ellos su conexión profunda con la música. Entonces parece lógico pensar que la

¹ Dorothee Günter y Carl Orff fundaron en 1924 una escuela de gimnasia y danza en Munich

² EL 15 de Septiembre de 1948 comenzó la difusión radiofónica de los programas del Schulwerk.

³ Carl Orff Gedanken über Musik mit Kindern und Laien, in : Die Musik Zeitschrift, 24.Jg., Berlin 1932. S. 668-673.

⁴ Orff, Carl. 1932, ídem.

⁵ Keller, Wilhelm, Einführung in „Musik für Kinder“. Mainz, 1963

Orff España

enseñanza musical temprana se haga partiendo de las ideas pedagógicas de Carl Orff. ¿Confirma esto la común idea de que Orff es para los pequeños y después empieza la “verdadera” clase de instrumento...?”

Veamos como este asunto no es tan sencillo. En el Orff-Schulwerk también se han publicado materiales que, lejos de ser un método, son muy adecuados para hacer música con instrumentos convencionales.⁶ Recordemos que los cinco cuadernos básicos del Schulwerk titulados Música para Niños, se limitan a la experiencia musical elemental, pues el aprendizaje de las estructuras melódicas y rítmicas sencillas es más fácil cuando se utilizan instrumentos que tienen una técnica asequible. Aunque si observamos los dos últimos volúmenes del Schulwerk podemos ver cómo los ejemplos se amplían desde el marco de la música infantil a la música algo más compleja. Del mismo modo, los cuadernos instrumentales, a los que me refiero, suponen un puente hacia la pedagogía instrumental, ya que para Orff era importante que la música elemental encontrase continuidad en la enseñanza de la música instrumental. Por eso sería interesante que los profesores conocieran estas colecciones de piezas instrumentales para violín, piano e instrumentos de metal.

Estos materiales son *Klavierübung* (Ejercicios para Piano), *Geigenübung* (Ejercicios para violín) y *Bläserübung* (Ejercicios para metales), cada uno de ellos publicados en dos volúmenes. Orff escribió los cuadernos para piano y para violín en 1933 y se publicaron por Schott al año siguiente. Mientras que los materiales para viento-metal no se editaron hasta 1965. Orff le encargó este último proyecto a Herman Regner, un músico y pedagogo que no sólo tenía un profundo conocimiento del Orff-Schulwerk sino una gran experiencia trabajando con conjuntos de viento.

Carl Orff escribe en el prólogo del cuaderno de piano: “Este Spielbuch es ante todo un libro de melodías para la iniciación” y fundamenta su contenido así: “las melodías más cercanas a las canciones infantiles populares y las danzas, se deberían tocar primero al unísono alternando las dos manos, o con las dos manos a la vez. También se debe practicar el transporte a otras tonalidades. La forma mas simple de acompañar (bordón y los bajos) pueden ampliar y construir una música mas sofisticada de una técnica más avanzada.”

En este libro, salvo un par de indicaciones generales, no existe una gran ayuda sobre los aspectos metodológicos. Al igual que con los cinco cuadernos centrales del Schulwerk, Orff confía en la imaginación del profesor al usar las pequeñas piezas. La carencia de explicación detallada sobre cómo trabajar con ellas hace que el lector las deba entender de una forma creativa y no como obras cerradas en las que hay que ser fiel a lo que está escrito. La sugerencia es que sean vistas como modelos, como pequeñas construcciones musicales que motivan las propias creaciones.

Veamos un ejemplo:

En la pieza Nº 5 (Ejemplo.1) la mano derecha permanece en el ámbito del pentacorde. La melodía crece desde un motivo de dos compases y construye una frase concluyente en forma de pregunta y respuesta. Al igual que en otros ejemplos, vemos que la melodía se puede memorizar fácilmente. La segunda parte consta de la repetición de una frase de cuatro compases. En este caso la parte de la mano derecha es más fácil y esto hace que prestemos más atención a la izquierda, que se extiende paso a paso hasta la octava y cadencia al final.



6 Orff, Carl, *Klavier-Übungen, Kleines Spielbuch. Geigen-Übung I Spiel- und Tanzstücke für eine Geige. Geigen-Übung II Spiel- und Tanzstücke für zwei Geigen.* Alle Mainz 1934. Regner Hermann *Bläserübung I Blechbläser. Bläserübung II Blechbläser.* Beide Mainz 1965

Orff España

Ser capaces de tocar una pieza como esta es sólo el comienzo. Después se puede interiorizar la melodía e inventar variantes. Tras practicar con la ayuda del profesor, los compases 5-8 podrían ser así:



Otra posibilidad es que el profesor sólo trabaje con la primera parte de la pieza y transporte la melodía a otra tonalidad. Así se puede encontrar a través del aprendizaje por descubrimiento la posición adecuada de la mano en relación con el tono principal y las alteraciones.

En los Ejercicios de Piano también hay piezas de mayor dificultad técnica, en las que hay que practicar la digitación de una forma más fluida, donde aparecen terceras paralelas en *legato* en la mano derecha y un continuo cambio de compás que exige una consecuen- te acentuación. Esta relativa rápida progresión en la dificultad, muestra que, Carl Orff simplemente nos ofrece ejemplos de distintos niveles y su intención no es llegar a un método, en el sentido de hacer una progresión guiada de cada nivel de dificultad.

Orff quería dejar claro- igual que en los cinco cuadernos básicos del Schulwerk- que la improvisación y la propia creación deberían practicarse en todos los niveles. Como observación, además, diremos que todas las piezas, aunque son cortas, tienen la fuerza concentrada de pequeñas miniaturas. Para su compositor tienen más sentido que unas piezas pedagógicas para tocar. Esto lo demuestra cuando las cita o utiliza algunas de estas melodías en algunas de sus grandes obras como Carmina Burana, Der Mond, o Die Bernauerin.

Los *Geigenübung* (Ejercicios para violín) son dos cuadernos. El primero recoge 40 piezas y danzas para un violín y el segundo 30 piezas y danzas para dos violines. Todas las piezas en este ejemplo son de carácter danzable y avanzan rápidamente en progresión de dificultad. Algunos materiales musicales aparecen también en los cuadernos de piano, con la adaptación lógica a las características del violín.

The image shows two musical exercises for violin. The first exercise, numbered 11, is in 2/4 time (marked with a tempo of 132) and consists of 10 measures. It features a melody in the right hand and a supporting bass line in the left hand. The second exercise, numbered 2, is also in 2/4 time (marked with a tempo of 104) and consists of 20 measures. It features a melody in the right hand and a supporting bass line in the left hand. Both exercises are in G major (one sharp) and include various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings (p, f).

Orff España

Como ocurría anteriormente en el libro de piano, vemos que la ayuda metodológica es escasa. El apéndice que aparece en el primer libro propone formas de acompañamiento para las melodías escritas a una voz, cuya sugerencia es que se utilicen de la misma forma que hemos visto en la práctica de piano. Solo tienen sentido si se realizan de una forma creativa y estimulante que motive el deseo de experimentar en el alumno.

Veamos a continuación cómo trabajar con este material. Tomemos la pieza Nº 14 del primer cuaderno para violín como ejemplo.



Esta es una pieza que se puede tocar en una clase con dos estudiantes, también como solo o en unísono con dos violinistas. Se debe prestar atención al efecto que produce el cambio de compás. En principio las partes en 2/2 parecen muy importantes y las partes en 3/4 parece un episodio de menos peso. Pero a lo largo de la pieza las partes en 3/4 van progresivamente adquiriendo fuerza y finalmente encontramos que los compases en 2/2 se pueden entender como "anacrusas" rítmicamente discrepantes. Esta es la ambivalencia que precisamente le da encanto a esta melodía simple a una voz.

También podemos destacar este gracejo rítmico de la pieza con un pandero. Y naturalmente se puede encontrar un acompañamiento en ostinato para un segundo violín acompañante.



o bien como alternativa



En mi experiencia como profesor de Pedagogía Instrumental del Conservatorio de Klagenfurt (Austria), los estudiantes de violín se dieron cuenta de que este tipo de trabajo con una pieza musical era algo innovador para ellos. Lo más interesante para estos futuros profesores fue llegar a la conclusión de que mirar la música con nuevos ojos tiene una gran validez o la búsqueda de "cómo nos podemos acercar y comprender una pequeña pieza musical".

Orff España

Finalmente, veamos los *Bläserübung* (Ejercicios para metales). El cuaderno 1 está pensado para solista o conjunto de instrumentos como trompetas, trompas y otros instrumentos de viento metal.

4
Postsignale · Mail coach signals
Abgang und Ankunft der Kuriere · Departure and arrival of the courier

6

Vor der Ankunft · Signal before arrival

7

Abfahrt jeder Post · Departure of each mail coach

8

Postschlag · Mail coach call

9

Altbayrisches Postlied · Old Bavarian mail coach song

10

Andante

Los cuadernos para metal tienen una parte esencial de ejercicios para completar en eco y cánones, así como juegos para tocar a dos voces y ejemplos con ostinatos acompañando una melodía. También hay tareas para añadir melodías a un bajo de timbales y vice-versa. Todos estos ejemplos ejercitan y promueven la libertad de tocar en sentido "elemental". Es evidente que en este trabajo también existe una clara conexión con los cinco cuadernos básicos del Schulwerk.

Estos materiales no son comparables con los métodos de instrumento actuales que no sólo tienen que adaptarse al desarrollo técnico, sino que atienden a las diferentes áreas de aprendizaje. Además tienen una apariencia atractiva y un contenido para los niños y adolescentes del momento. Estos materiales son interesantes dentro de la pedagogía instrumental por otros motivos:

- Son un documento histórico, muy representativo de una época de reforma en la pedagogía en Alemania, enfocada en el aprendizaje desde la práctica y la experiencia viva de los estudiantes.
- Constituyen una colección de modelos de materiales que sirven como base para un desarrollo posterior. La música no consiste sólo en composiciones, sino que se puede entender como una invitación para crear piezas propias.
- Estos materiales pueden verse como anticuados. Pero si los entendemos en profundidad, el mensaje que transmiten es moderno y de una actualidad intemporal. Los músicos en fase de desarrollo siempre tienen que atender y nutrir su propia musicalidad.

Wolfgang Hartmann

Desde 2007 profesor de Educación Musical Temprana en el Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE de San Sebastián

Orff España



Orff España

Crear para niños y con los niños

Carmenza Botero

Antecedentes

Comencé mi vida laboral en 1988 con una cátedra de música para estudiantes de educación preescolar, convencida de que todo el que se acerca a un niño debe tener un lenguaje musical desarrollado. Allí descubrí que los estudiantes colombianos llegan a la universidad para hacer su pregrado con una educación musical incipiente, razón por la cual decidí enmarcar mi trabajo en la secundaria con el ánimo de ayudar a preparar, de alguna manera, a quienes se inclinaban por la educación infantil. Así, descubriendo siempre que el trabajo musical debe empezar temprano en la vida, fui acercándome a primaria y luego al trabajo con niños entre 18 meses y 4 años de edad, hasta que a finales del 2006 fundé una institución llamada *Malaquita*, donde la música nos acompaña a crecer. Desde entonces, con un equipo interdisciplinario que incluye pedagogos musicales, promotores de lectura, artistas plásticos, especialistas en desarrollo y psicólogos, hacemos un trabajo de una o dos horas semanales con madres gestantes y acudientes con bebés de 3 meses de edad en adelante y tenemos un Jardín Infantil al cual asisten los niños entre año y medio y 4, durante todas las mañanas. Todos nuestros esfuerzos están encaminados a favorecer el desarrollo integral a partir de la experiencia con los lenguajes expresivos y, particularmente, con la actividad musical.

Como podrán apreciar, cada vez creo más en la importancia del trabajo con los más pequeños, cada vez me convengo más de que la Primera Infancia es el escenario donde transcurren las experiencias de vida más importantes, las que determinan en gran parte lo que llegará a ser cada individuo en el futuro. Por eso mismo, quienes optamos por este trabajo tenemos que dotarnos de muchas herramientas, recursividad, solidez en nuestras convicciones como maestros, capacidad de proyección, planeación e improvisación. Sin

duda, este trabajo nos permite y nos exige ser muy creativos.

La primera infancia, y me refiero con este término a la época comprendida entre el vientre materno y los 6 años de vida, es la época en que la persona se descubre a sí misma, descubre el mundo que habita, desarrolla su individualidad y comienza a adquirir identidad propia. Es el tiempo en que se define la personalidad y se pone a prueba; en el que se da cimiento al aspecto emocional y a la capacidad de socialización; en el que se hacen las conexiones neuronales que permiten el desarrollo del pensamiento, del lenguaje, de la sensorialidad, la creatividad y la psicomotricidad. Por tal razón, los adultos que habitamos el mundo infantil debemos facilitar experiencias valiosas, con sentido, que les permitan a los niños descubrirse, descubrir, conocer, sentir, resolver y expresar su opinión sobre sí mismo y sobre el mundo que los rodea, a partir del propio cuerpo, a partir de los 5 sentidos. Simultáneamente, cada particularidad es también la que lleva al individuo a la inminente necesidad de comunicar y de expresar. Y ¿qué mejor medio que los “lenguajes expresivos” para dicha labor de exploración, apropiación y comunicación?

Los lenguajes expresivos nos permiten a todos, grandes y pequeños, jugar, ser como somos y manifestar nuestra particularidad. Por eso incluyo en dicho término a los que permiten la exploración, la libertad, la diversidad y la individualidad: la palabra, oral o escrita, la música, el movimiento, la danza y aquí cabría todo lenguaje que permita una expresión individual.

Cada uno de estos lenguajes permite y exige una permanente creación y ésta surge tanto del niño como del adulto, de la relación que se establece entre los dos. Por eso creo que lo que hago a partir de mi experiencia con los más pequeños, con los que tienen entre 0 y los 6 años,

más que componer es recoger, organizar, armar rompecabezas, recrear y crear.

¿Por qué creamos para y con los niños?

Creamos por nuestra necesidad avasalladora de gozar, leer, interpretar, recrear y expresar nuestra mirada acerca del mundo que conocemos. Porque quienes admiramos a los niños e invertimos un porcentaje alto de nuestro tiempo pensando en ellos, construimos un lenguaje particular, un lenguaje que ayudamos a instalar en los niños y que a la vez, como acompañantes, promotores, facilitadores, maestros o como nos queramos llamar, vamos afinando en pro de nuestra propia expresión. Creamos porque debemos mantenernos vivos.

Unas veces, el misterio de la existencia es inspirador por sí mismo y nos lleva a escribir para los niños. Otras veces, el niño va dejando o entregando al adulto el material para que él construya, con su propia capacidad y talento, una pieza que finalmente es el resultado de su propia lectura sobre el sorprendente mundo infantil. Si somos sensatos, podemos deducir claramente que el resultado de este tipo de ejercicio acaba siendo una creación hecha con los niños.

Es así como surgen, en cada uno de los espacios que habitamos con el universo infantil, oportunidades para la creación musical. Desde la experiencia cotidiana en Malaquita, puedo decir que la creación musical obedece a muchos pretextos: si a unas palabras les damos una sonoridad determinada, si sentimos la necesidad de ponerles melodía, si de una melodía sale un poema, si queremos musicalizar un cuento, sin nos asombramos con un color, un olor o un sonido... Creamos con lo que somos y con lo que queremos ser. Creamos con nuestra realidad y con nuestra fantasía en cualquier lugar, momento y situación del día. Sin embargo, para poner sólo unos ejemplos, menciono a

continuación los que me parecen inspiradores en la actividad que se realiza en Malaquita:

1. El contacto con madres gestantes, llamado en Malaquita *Música para la gran espera*.

Mientras la madre prepara una nueva vida, también se alista para el encuentro con el bebé que va a nacer. Nosotros acompañamos este momento ofreciendo a las madres un lenguaje musical que les propicia bienestar durante el embarazo y que las lleva a jugar con su propia voz, con la palabra, con la creación poética y musical.

Así, después de muchos juegos musicales, Sofía, quien esperaba a Ana Sofía, elaboró este poema:

Yo, Sofía, soy la madre
y Ana Sofía es mi bebé.
Quiero que nazca en ese pueblo,
en el que un día me enamoré.

Luego, esa mamá inspirada decidió hacerle una melodía. Cantó el poema una y mil veces hasta quedar satisfecha con su construcción literaria y melódica, cargada de afectividad. Y cuando los signos de puntuación quedaron bien puestos, cuando la rima comenzó a salir, cuando los dos lenguajes empezaron a sonar y a expresar lo que ella quería, Sofía encontró su propia voz, su sonido, su posibilidad de crear a nivel poético y musical, si es que se pueden separar.

2. La relación con acudientes y bebés, llamada en Malaquita como *Música para dar la bienvenida al bebé*.

Cada niño asiste con acompañante (mamá, papá, abuela y/o cuidadora). Hacemos un círculo para saludarnos con una ronda. Al sonido de la guitarra, se crea una atmósfera mágica de atención que se traduce en miradas fijas, silencio, quietud y curiosidad. Yo digo:

Uno a uno
nos saludaremos,
porque esta clase
ya va a comenzar.

Un sonido que transita desde lo más agudo hasta lo más bajo nos invita a sentarnos. Siempre saludo a cada niño y acompañante por su nombre y destaco alguna particularidad. Me parece importante que se sientan tenidos en cuenta, que sepan que me doy cuenta de cómo llegaron, qué traen, cómo son... Y aquí cito algunos de los poemas que han surgido a la hora del saludo, esos que se han convertido en canción gracias a la necesidad de reconocer la particularidad de cada uno de los asistentes.

Adivinanza, adivinanza:
Trajo una bufanda blanca,
y la camisa sin una manga.
Quiso traer hoy a su abuela
quiere que ella vuelva a la escuela.
(Camila, quien traía una bufanda blanca y obviamente a su abuela)

Adivinanza, adivinanza:
Vino con zapatos de mora
se va a quedar sólo una hora.
Entró a clase de un jalón
con la buena esposa de Simón.
(Amelia, quien casi no entra a clase por jugar con los triciclos en el jardín)

Adivina, adivinanza:
Se puso sus zapatos rojos,
Un gorro azul y un par de anteojos.
Con sólo ver a la profesora
Se puso a llorar toda la hora.
(Luis, quien siempre viene a clase con gafas y gorro. Se ríe a carcajadas cuando la profesora simula el llanto a gritos)

Así, cada uno de los asistentes se va reconociendo y va conociendo a los otros. A lo largo de la clase escuchamos, nos movemos, cantamos y dejamos un espacio para que cada núcleo familiar haga su propia creación. Por ejemplo, en una clase que tenía por tema "Mis juguetes favori-

tos", leíamos, sentados en una especie de nido, el libro llamado *Mis Juguetes*, de *Lotta Persson*. En la primera página apareció una pelota y en la segunda, un niño con la misma pelota. Fuimos a lo simbólico diciendo: "aquí está la pelota de Simón... aquí está Simón con su pelota...". Así, pasamos por todos los niños y niñas y luego cantamos una canción que nos inventamos en esa clase:

Yo tengo una pelota
muy redonda. (bis)
Juega entre mis manos,
juega entre mis pies,
rueda y rebota.

Mientras todos cantaban, uno de los acompañantes jugaba con una gran pelota llevando el pulso de la canción. Escuchando y mirando, Amelia, Camila, Luis y los otros bebés iban asociando ese pulso a un movimiento corporal que poco a poco se va instalando en sus cuerpos, como extensión del ritmo cardíaco.

Con otros niños y acudientes estaba yo explicando un día cómo es un raspador. Mostré uno simple que tenía a la mano y conté que existen de muchas formas y tamaños y que hay uno que es una "quijada de burro". Un papá, para hacerle claridad a su bebé, le dijo: "chaca, chaca chá, chaca, chá", acompañado del movimiento de sus manos. No tuvimos que escuchar nada más para que saliera este poema que, en la siguiente reunión, se convirtió en canción acompañada por unos movimientos particulares:

¡Chaca chaca chá, chaca chá!
Raspa, raspa, raspador,
raspa el diente y el latón.
Si a una fiesta vas a dar,
la quijada haz de llevar.
¡Chaca chaca chá, chaca chá!

Todo puede convertirse en inspiración para que acudientes, profesoras o niños improvisen y realicen sus propias creaciones. Y en casa, cuando ya no estás con los

niños, cada ocurrencia te da vueltas en la cabeza: continúa el diálogo permanente que durante la clase se ha establecido entre los cuerpos, los instrumentos y las voces.

3. La sala de lectura, donde también surge la necesidad de contar y de cantar historias.

Esta vez, la composición estuvo inspirada en *La sorpresa de Nandi*, un libro de Eileen Browne. La historia es la siguiente: Nandi quería sorprender a Tindi, su amiga, con una canasta llena de frutas. Para llevársela, se la puso en la cabeza y, mientras caminaba, se preguntaba cuál sería la fruta preferida de Tindi. A su paso, diferentes animales se fueron comiendo las frutas hasta que la canasta quedó vacía. Sorpresivamente un chivo chocó contra un árbol repleto de mandarinas, fruta que no iba en el canasto al comienzo y, de golpe, la canasta de Nandi se llenó de esta fruta que, al final, resultó siendo la preferida de Tindi.

En fin, cuando acabamos de leer el libro, José Pablo, de 4 años, dijo: "Lástima que sólo hay mandarinas. Yo quiero salpicón". Tomé prestado un versito de Pilar Posada que dice:

Picas un mango
y un melón,
piña, papaya, mora
y hay salpicón.

Y lo usé como estribillos para unir, en una forma rondó, lo siguiente que resultó del juego con frutas del Amazonas Colombiano:

El asaí me gusta a mí,
el copoazú lo comes tú.
P'a mi mamá, el guaraná,
y ya no pelo, ni pico más.

La cocona para la bocona
El bacao para el ganado
El asaí para Anahí
Y el copoazú te lo comes tú.

Pelo y pico guaraná,
para que coma tu mamá.
Pelo y pico el asaí
para decirte que te quiero a ti

Por otro lado, la biblioteca es el lugar por excelencia para desatar conversaciones trascendentales. El miedo, la timidez, la rabia y todos los sentimientos salen a relucir. También resulta ser el escenario ideal para crear fórmulas que curan y dan solución. Un día, después de que la madre de María me expresó su preocupación por ayudar a María a conciliar el sueño, ya que decía tener miedo al lobo, me reuní con los niños a leer libros de lobos. Hablamos de que todos hemos tenido miedos y de que, a veces, jugando, podemos espantarlos. Como siempre es bueno ensayar, Juan propuso jugar al lobo y nos inventamos esta versión:

Juguemos en el bosque, mientras el lobo está. ¿Lobo estás?

- Llegué del colegio
- Voy a tomar onces
- Voy a hacer tareas
- Me voy a empijamar
- Me estoy metiendo a la cama
- y dice Juan susurrando: "Se oyen ronquidos porque el tenebroso lobo se quedó dormido".

También, cuando surge el tema de brujas y espantos, hacemos nuestros propios pucheros, muchas veces inspirados en los personajes preferidos. Este fue el caso en el que *Strega Nona* de Tomie de Paola, sirvió de inspiración. Después de madurar, la canción acabó siendo un poco jazz y un poco rap.

LA ABUELA HECHICERA

"Puchero, pucherito,
pon agua a calentar
y ricos espaguetis
comienza a cocinar"

Si tienes dolor de cabeza
acude a la abuela hechicera
con aceite, agua y una horquilla
te la deja como nueva.

Si quieres conseguir marido
ella te puede ayudar
Con la pócima y un ser querido
sin duda te podrás salvar.

Si tienes una verruga
Acude a sus pucheros
Ella es especialista
perderás tu verruga muy ligero.

Y si descubres sus recetas
No las debes divulgar
Te castiga con su magia
y todo te saldrá muy mal.

"Puchero, pucherito,
pon agua a calentar
y ricos espaguetis
comienza a cocinar"

Los libros también responden a las preguntas que los niños se van haciendo. Así ellos los van asociando a la búsqueda de conocimiento, a la necesidad de calmar la curiosidad y de comprender la realidad. Pasamos de la ficción a la no ficción, de mis propios sentimientos a comprender cómo son las diferentes culturas, cómo viven las mariposas, etc... En una oportunidad Teo escogió un libro de insectos y dijo luego que el que más le gustó fue el zancudo. Resultó coincidencial que esa noche yo no había dormido por culpa de un zancudo zumbador. Pues bien, la idea me quedó zumbando en la cabeza y, al llegar a casa, no pude más que componer una canción llamada El zancudo zumbador, que resultó, con la ayuda de Alejan-

dro Gaona, guitarrista amigo, siendo una milonga que dice así:

EL ZANCUDO ZUMBADOR

Esta es la historia de Ernesto
El zancudo zumbador,
Que un día apareció muerto
aplastado en un rincón
Ernesto había enloquecido
a la familia Garzón,
la señora no dormía
la tampoco el más dormilón.

A las 7 de la noche
comenzaba la función,
insecticida en la mano
para la persecución.

Zumbido aquí,
zumbido allá,
baila milonga
sin descansar.

Y así, hasta que Ernesto fue aplastado en un rincón, con tan mala suerte de que había alcanzado a dejar larvas por montón. Otra conversación sobre la creación de un diccionario de instrumentos musicales para niños, dio como resultado la siguiente canción:

EL NASÓFONO – NOSE FLUTE

Para ser nasofonista
hay que ser muy narizón.

Con nariz pequeña suena
como un pobre cucarrón.

Un cucarrón no podría
tocar el cordófono.

Mucho menos trataría
de tocar el nasófono.

Conclusiones

Así, saliendo del salón de música a la sala de lectura, de la cocina y el trabajo en artes plásticas al salón de los instrumentos musicales, jugando y conversando con los niños, vamos de lo personal a lo social y beneficiamos todas las áreas de desarrollo del ser humano. De pasadita, cada momento y cada espacio se presenta como una oportunidad para que niños y adultos hagamos nuestra propia creación.

Sólo debemos tener a la mano:

- Niños.
- Repertorio musical y literario de buena calidad.
- Instrumentos musicales sencillos y de buen sonido.
- Juguetes.
- Espacio libre.

Y, lo más importante, debemos mantener nuestra capacidad de asombro ante las propuestas de los niños e ingenio para hacerlas visibles, debemos ser capaces de leer a cada niño como un ser particular, respetar sentimientos, pensamientos, gustos, fortalezas y debilidades y debemos disfrutar de nuestra labor.

Porque no hay mejor manera para fortalecer la totalidad del ser humano y su capacidad de expresión y creación, que haber tenido un profesor feliz y creativo.

... y porque no hay mejor manera de crear para y con los niños, que disfrutando y creciendo en su compañía.

Carmenza Botero
Directora de la Escuela de Música Malaquita
(Bogotá- Colombia)



Orff España

Los niños componen

Marisa Pérez



Componer música para un niño es algo tan natural como bailar, dibujar o construir castillos de arena. El niño tan sólo necesita disponer de la materia moldeable y contar con el estímulo y el espacio de libertad que le permita explorar y descubrir sus propias ideas. Muchas veces somos los adultos, los que con nuestras exigencias y expectativas, ponemos freno a la creatividad innata que el niño dispone como herramienta para descubrir el mundo que le rodea.

Aprender música, escucharla, interiorizarla para después ser expresada a través de un instrumento, es una acción circular en cuyo centro se encuentra el alma de aquel que está aprendiendo. La música con sus estructuras y cualidades expresivas entra en el individuo para salir cargada de su esencia creativa. Discriminar, imitar, repetir, combinar, variar, imaginar y expresar, son acciones que se desarrollan en una mente que se ve estimulada por la música. Así, este lenguaje sonoro vivo y moldeable, se va haciendo parte del mundo interior del niño que aprende música. Podríamos decir que el niño empieza a pensar e imaginar música y a expresar contenidos internos a través de ella.

Para que este proceso de aprendizaje pueda ocurrir, la improvisación deberá tener un lugar central en la clase de instrumento. El acto creativo primero debe comenzar como una acción desestructurada, casi podríamos decir impulsiva, para que poco a poco al asimilarse elementos musicales nuevos, irse volviendo más

compleja. Cuando el flujo espontáneo de la música improvisada queda fijado y aparece como un producto acabado, se ha convertido en composición.

Los niños pueden empezar a componer desde el primer día de clase ya que no es necesario ningún conocimiento previo ni hay que cumplir ningún requisito. Es la propia acción creativa la que le da la oportunidad de aprender. Así el niño puede vivir la experiencia de actuar sobre el instrumento sin utilizar todavía habilidades conceptuales, dejando el intelecto de lado y dejándose llevar de impulsos vitales que utiliza en su vida cotidiana. La exploración sonora del instrumento, tocándolo sin limitarse a las formas convencionales, le ofrece ya de entrada, sonidos o ruidos, con los que puede representar historias, imágenes, emprender diálogos musicales o incluso asimilar estructuras y ritmos. Estas primeras composiciones pueden ser representadas gráficamente o simplemente archivarlas como documento sonoro.

Orff España

A partir de este momento y una vez que el niño se ha dado cuenta de que su imaginación juega un papel importante en la clase de instrumento, que no solamente se trata de tocar música acabada e inventada por otros, se revelará día a día su potencial expresivo. Experimentará la música como proceso y no como producto, lo que le ayudará a comprenderla y asimilarla de la mejor manera

La música se ha llegado a desarrollar como un lenguaje de gran complejidad, numerosas normas, reglas, estructuras de gran elaboración que rigen las composiciones de los grandes maestros. Fascinados por ellas se nos ha olvidado que la música surge como un simple palpito que cada individuo debe hacer suyo en el sencillo acto de la escucha y la expresión. Es el valor subjetivo de las cosas que es el que realmente importa cuando se trata de aprender.

Marisa Pérez

Profesora de pedagogía del instrumento en la ESMUC, Barcelona

Directora y profesora de piano de la EMM de Collado Mediano, Madrid



Composición de piezas para el aula. “Los hijos de la bruja”

Mario García Romero

Dentro de la actividad pedagógica de la Escuela Municipal de Música y Danza “Raimundo Truchado” de Cienfuegos donde trabajo como profesor de guitarra, han ido surgiendo diferentes situaciones que han propiciado y requerido la composición de piezas pensadas para ser interpretadas por los alumnos.

Lo cierto es que aunque existen publicaciones útiles para la iniciación en la guitarra de los más pequeños, su desarrollo se encuentra en gran desventaja con respecto a otros instrumentos. Además muchas veces ocurre que su secuenciación no es suficientemente progresiva, y se hace necesario idear nuevas piezas que hagan más gradual el aprendizaje y la evolución de los niños.

La búsqueda de un repertorio que sea cercano, atractivo y motivador para mis alumnos más pequeños (los de 8 años) me llevó a escribir algunas piezas relacionadas con algo que les gustaba especialmente: les pedí que trajeran sus cuentos favoritos, para poder elegir uno de ellos e incluir música sobre las diferentes situaciones narradas. De este modo ellos podrían cantar y tocar ilustrando lo que se iba contando.

El curso pasado, el cuento elegido fue “Los hijos de la bruja” de Ursula Jones ¹ (ed. Planeta S.A.). Aparte de que les gustó mucho a los pequeños implicados, era sencillo, tenía su punto de humor y daba la posibilidad de incluir en su narración tres o cuatro canciones de diferente carácter que pudiesen cantar y tocar.

Teniendo en cuenta que habían empezado con la guitarra tres meses antes, el material musical debía responder no sólo a lo que podían tocar, sino a lo que era adecuado que fuesen tocando. Desde que elegimos el cuento, empezamos dedicando primero una parte de cada clase a decidir dónde nos gustaría incluir canciones y donde podíamos hacer algún efecto con las guitarras o con los diferentes instrumentos de percusión que había en el aula para ilustrar las diferentes situaciones narradas, por ejemplo: el viento, ardillas subiendo a los árboles, palomas volando, el croar de una rana, etc.

De este modo esboqué tres pequeñas canciones que intenté fuesen atractivas, sencillas, cantables y tocables por todos; sus títulos: “Los hijos de la bruja”, “El puesto de helados” y “Pobre Gemita”. En las partituras que se incluyen, se pueden apreciar desde el punto de vista guitarrístico, unas melodías sencillas para la mano derecha que contribuyen a afianzar la mecánica de los dedos índice y medio apoyando, y para la izquierda el uso habitual de cuerdas al aire antes y después de las notas que requieren el pisado.

Empezamos aprendiendo a cantar las canciones, pasándolas después a los instrumentos de láminas y finalmente a la guitarra. El proceso de aprendizaje fue divertido porque podían cantar y buscar las notas en las láminas y las guitarras, relacionar el ritmo de las canciones con las sílabas rítmicas, buscarle algún acompañamiento con cuerdas al aire o algún instrumento de percusión, etc. El proceso se fue haciendo de oído, pasando después las letras y los ritmos al papel, y finalmente la partitura completa con las alturas de las notas a medida que iban conociendo su escritura.

La propuesta que yo les hice al principio, se fue modificando y adaptando mientras avanzábamos ya que fueron sugiriendo ideas para el texto, nuevos efectos “especiales” con las guitarras y otros instrumentos de pequeña percusión, además de pequeñas modificaciones en las melodías de las canciones. En el cuento, aparte del narrador, aparecían varios personajes que tenían frase, y cada uno de ellos se encargó de un personaje.

A partir del cuento y de las canciones fue surgiendo una actividad en la que estaban totalmente implicados. Lo cierto es que todos estaban emocionados y nerviosos antes del concierto, pero estuvieron muy concentrados y atentos, teniendo en cuenta que debían prestar mucha atención al texto para intervenir tocando, cantando, haciendo algún efecto sonoro con la guitarra o los instrumentos de percusión y diciendo sus “frases” en el momento adecuado.

Mario García Romero

Profesor de guitarra de la EMMD de Cienfuegos

¹ Jones, Ursula. Los hijos de la Bruja. Barcelona: Editorial Planeta. S.A. 2003. ISBN 9788408046523

Los hijos de la bruja

Mario G^a Romero

Score for "Los hijos de la bruja" (Los hijos de la bruja) by Mario G^a Romero. The score is in 2/4 time and features four parts: Voz/guitarra, Xilófono bajo, Triangulo, and Pandereta.

First System:

- Voz/guitarra:** Melody line with notes G, F, G, F, G. Lyrics: So - mos los hi - jos de la bru - ja, va - mos al par - que a ju - gar.
- Xilófono bajo:** Accompanying line with notes G, F, G, F, G.
- Triangulo:** Rhythmic accompaniment using 'x' marks.
- Pandereta:** Rhythmic accompaniment using 'x' marks.

Second System (Measures 9-13):

- Voz/guitarra:** Melody line with notes F, G, C, D, G. Lyrics: No nos im - por - ta que ha - ga vien - to, más di - ver - ti - do to - do se - rá.
- Xilófono bajo:** Accompanying line with notes F, G, C, D, G.
- Triangulo:** Rhythmic accompaniment using 'x' marks.
- Pandereta:** Rhythmic accompaniment using 'x' marks.

Orff España

Los hijos de la bruja

Mario G^a Romero

So - mos los hi - jos de la bru - ja, va - mos al par - que a ju - gar.

No nos im - por - ta que ha - ga vien - to, más di - ver - ti - do to - do se - rá

The musical notation is in G major, 2/4 time. The melody is simple and repetitive, with lyrics written below the notes. The first line ends with a repeat sign, and the second line ends with a double bar line.

para el final del cuento:

Somos los hijos de la bruja, vamos a casa a merendar
no nos importa ir en escoba, más divertido todo será.

El puesto de helados

Mario G^a Romero

Quie - ro com - prar - me un he - la - di - to y re - fres - car - me so - loun po - qui - to

fre - sa, vai - ni - lla y cho - co - la - te, to - dos me gus - tan voy ain - vi - tar - te.

The musical notation is in C major, 2/4 time. The melody is simple and repetitive, with lyrics written below the notes. The first line ends with a repeat sign, and the second line ends with a double bar line.

Pobre Gemita

Mario G^a Romero

Po - bre Ge - mi - ta, es u - na ra - ni - ta ¿quién la pue - de con - ver - tir?.

Po - bre Ge - mi - ta, es u - na ra - ni - ta, só - lo quie - re ser u - na ni - ñao - tra vez.

The musical notation is in D minor, 2/4 time. The melody is simple and repetitive, with lyrics written below the notes. The first line ends with a repeat sign, and the second line ends with a double bar line.

Orff España



Música a la carta:

La informática musical aplicada a la interpretación instrumental

Pilar Saúco

Dentro del conjunto de las variadas actividades que se llevan a cabo en las clases de Música de Secundaria, la práctica instrumental es una de las que más influyen en el desarrollo de un buen clima para el aprendizaje. La mayoría de los alumnos se sienten motivados de antemano para tocar un instrumento, tanto si tienen conocimientos musicales previos como si es la primera vez que lo hacen, y encuentran gran placer en participar en una interpretación colectiva en la que ellos tienen un papel activo. El hecho de que esta actividad se realice en grupo tiene como consecuencia un aumento de la motivación general hacia el aprendizaje de la música. En el caso de los alumnos que ya han practicado con anterioridad o tienen más facilidad, porque enseguida obtienen resultados satisfactorios, y en el caso de los alumnos más tímidos e inseguros o que tienen problemas de coordinación, porque observan que a través de la práctica mejoran rápidamente y sus posibles errores no son demasiado evidentes, salvo para el profesor, ya que quedan diluïdos en el conjunto.

Los profesores de música podemos utilizar el atractivo que tiene la interpretación instrumental para los alumnos de Secundaria de manera que estos adquieran los conocimientos y destrezas que corresponden a cada nivel educativo, mediante el ejercicio de una actividad que les resulta agradable y estimulante.

Sin embargo es frecuente que nos encontremos con dificultades a la hora de elegir un repertorio adecuado. A veces ocurre que las diferencias de nivel de los alumnos en cuanto a conocimientos previos son demasiado grandes para que todos encuentren un papel apropiado en una misma pieza; proponemos actividades demasiado sencillas para unos ó demasiado complicadas para otros, con lo que disminuye su motivación. Otras veces trabajamos con piezas que desde el punto de vista pedagógico nos parecen perfectas pero que los alumnos rechazan

porque el resultado sonoro está muy alejado de sus gustos musicales y, tratándose de adolescentes, este es un punto fundamental que estamos obligados a cuidar mucho porque les puede llevar a pensar que lo que hacen en la clase de música no tiene interés.

Satisfacer el gusto musical de todos los alumnos a través de las actividades que se realizan en clase no es nuestro cometido como profesores y además resultaría imposible aunque nos lo propusiéramos ya que, no solamente encontraríamos una variedad inabarcable de estilos entre sus piezas preferidas, sino que serían cambiantes según el momento. Pero incluir en el repertorio instrumental del aula algunas piezas de las que ellos escuchan habitualmente puede ser muy conveniente cuando las características de éstas resultan adecuadas para el aprendizaje de determinados contenidos.

La música popular de hoy día no es muy diferente de la que han escuchado generaciones anteriores en lo que atañe a sus características específicamente musicales. En su mayor parte, se trata de canciones o piezas instrumentales de corta duración, tonales, poco complejas desde el punto de vista armónico y muy sencillas en cuanto a los aspectos formales. Lo que las hace distintas a los oídos adolescentes, tan vulnerables a las modas, es su sonoridad, su tímbrica, que incluye casi siempre sonidos electrónicos, y que va unida a la presencia de un ritmo simple, claramente perceptible y repetido con insistencia.

Este es uno de los elementos de la música popular de hoy día que podríamos aprovechar como soporte de las actividades de interpretación instrumental en el aula.

Cuando los alumnos escuchan estos ostinatos rítmicos, que están presentes en casi todos los estilos de la música actual, reaccionan con gestos de agrado y movimientos instintivos de baile, como sucede con casi todas las personas cuan-

do perciben una pulsación claramente marcada de forma regular y persistente. La respuesta corporal al ritmo es un factor importantísimo que los profesores solemos aprovechar como punto de partida de las actividades que realizamos en el aula, y si consideramos la fuerza motivadora que tienen estos ostinatos y los utilizamos en un contexto escolar con finalidad pedagógica, podemos hacer que éstos se conviertan en un recurso más de los muchos que tenemos a nuestro alcance en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música.

La cuestión importante es encontrar el modo de utilizar este tipo de recursos para conseguir los objetivos pedagógicos que nos hayamos propuesto y que el resultado de su uso tenga como consecuencia una mejor comprensión del hecho musical y no se convierta en un simple ejercicio más o menos entretenido.

Composición a la carta.

Una de las formas en que he intentado resolver esta cuestión ha sido la de componer mis propias piezas por medio del ordenador y los programas de informática musical, lo que me permite utilizar los elementos rítmicos y tímbricos presentes en la música actual con una finalidad didáctica. De este modo pretendo conseguir que los alumnos trabajen sobre aspectos concretos del currículo, a través de la práctica instrumental integrada en un contexto sonoro con el que puedan sentirse identificados.

Utilizo la música grabada de modo que los alumnos toquen con sus instrumentos de clase al mismo tiempo que la escuchan y frecuentemente incluyo bases electrónicas como soporte rítmico. A veces uso las bases que proporcionan los propios programas con los que trabajo - muchas de ellas tienen sonoridades muy interesantes y pueden ser adaptadas a piezas de diferentes ritmos y velocidades - y otras veces recurro a bases de hip-hop que

Orff España

pueden descargarse gratuitamente en internet, entre las cuales encuentro algunas muy bien realizadas. Cualquier pieza que lleve un acompañamiento de este tipo es inmediatamente aceptada y los alumnos participan encantados si pueden tocar a la vez mientras suena porque se integran en un ambiente sonoro con el que se sienten identificados.

Tocar sobre una base grabada tiene, además, dos ventajas muy importantes desde el punto de vista pedagógico. Para los alumnos constituye una forma de apoyarse en una especie de guía rítmica que les ayuda a concentrarse y a no perder el pulso. Para el profesor significa la posibilidad de intervenir en el proceso de aprendizaje en el mismo momento en que se está produciendo ya que puede observar

el trabajo de los alumnos mientras la música suena por lo que es más fácil detectar problemas individuales y poder corregirlos. Cuando ellos realizan actividades musicales de este tipo no tienen inconveniente en repetir una pieza muchas veces porque observan progresos reales en su nivel de ejecución cada vez que la interpretan y perciben cómo, al mismo tiempo, el resultado global es mejor, lo que tiene consecuencias muy positivas en su nivel de motivación.

El uso de estos materiales proporciona una gran versatilidad en las actividades de interpretación instrumental. Permite el trabajo « minus one », ya que se pueden realizar varias grabaciones de la misma pieza quitando algunas melodías o acompañamientos que los alumnos deben in-

terpretar mientras la escuchan, y permite también realizar distintas versiones de la misma pieza variando los timbres y la velocidad o incluyendo elementos rítmicos o melódicos de diferente nivel de dificultad según las características del grupo al que vaya dirigida.

La finalidad principal de estas piezas es la de utilizar la práctica instrumental para el aprendizaje de contenidos básicos que en muchas ocasiones los alumnos no han adquirido en primaria, o de reforzar conocimientos que ya tienen mediante la interpretación.



Orff España

Un ejemplo

La partitura que vemos, corresponde a una pieza compuesta con el objetivo principal de adquirir los conceptos de agudo y grave a través de la práctica instrumental de una escala. También pretende ayudar a la memorización del orden de las notas en orden descendente y ascendente, y tomar conciencia del contraste que se produce en la sensación de velocidad al utilizar negras en la parte A y corcheas en la parte B, aunque la pulsación permanezca invariable.

P. SAÚCO

ESCALA DE LA

INTRO Arpeggio guitarra **A** Flauta
Base 1 Am Em F C Dm F

B Xilófono bajo
G Am Base 2

A Metalófono
Em F C Dm F

B Xilófono bajo
G Am

A Metalófono + Flauta
Em F C Dm F

CODA Flauta
Metalófono
Xilófono bajo
G Am

La pieza está compuesta con el programa *Logic*, las bases son del programa *Xphraze* y los arpegios de guitarra de *Virtual Acoustic guitar*.

Para el trabajo en el aula utilizo dos versiones. En primer lugar los alumnos escuchan la pieza completa con todos los instrumentos y aprenden a identificar en la partitura lo que están escuchando. Después la interpretan mientras suena esta primera versión.

Una vez que ya conocen bien la pieza utilizo una versión « Minus one » sin la flauta y el metalófono para que sean solamente sus melodías las que suenen junto a las bases.

Pilar Saúco
Profesora de música del I.E.S.
Beatriz Galindo, Madrid

Se pueden escuchar las dos versiones pinchando sobre estos enlaces :

<http://www.cuadernodelprofesor.com/Descargas/ESCALA%20LA.mp3>

<http://www.cuadernodelprofesor.com/Descargas/ESCALA%20LA%20MINUS%20FLAUTA%20y%20METALOFONO.mp3>

Orff España

Compongo, luego existo

Sofía López-Ibor

Con palabras escribo poemas. Con palabras expreso mis ideas y sentimientos. Mi cuerpo y mis gestos me ayudan a expresarme también. Con pinturas y mis manos hago una obra de arte. Con sonidos e instrumentos compongo música. Lo que más me ha gustado de la clase de música de este año es que he descubierto que todas las formas de expresión están conectadas y que tengo un pensamiento artístico, lingüístico, kinestésico y musical. Ser capaz de mostrar este potencial es importante para todos. También descubrir las voces de otros en la clase.

Andrés Fuentes-Afflic - 13 años

Cada año los alumnos de Séptimo Grado en The San Francisco School escriben una reflexión sobre lo más importante que han vivido y aprendido en la clase de música y danza. En esta evaluación del programa nos comunican lo que más les ha gustado y lo que menos, lo que más les ha sorprendido y lo que han descubierto sobre ellos mismos como músicos. El anterior párrafo es el comienzo de la redacción que hizo uno de nuestros alumnos- una afirmación que sin duda resume los objetivos de toda enseñanza musical.

El programa de música en The San Francisco School se desarrolla progresivamente desde la edad preescolar hasta la Enseñanza Secundaria. En los tres últimos años escolares se organiza el currículo alrededor de los temas de Músicas del Mundo (Sexto Grado), Música Clásica (Séptimo) y Jazz (Octavo).

Hace bastantes años que James Harding y yo misma nos planteamos las dificultades que tiene el abordar el tema de la música clásica en la clase de conjunto instrumental, ya que presentar un repertorio que se toca con instrumentos orquestales para tocar con instrumentos elementales muchas veces carece de sentido. Hacer una simple transcripción de una sonatina de Beethoven para xilófonos no es suficiente. Por esto llevamos años investigando y recopilando piezas que son ejemplos que nos sirven como modelo para componer otras piezas en este estilo. Es indudable que las actividades de percepción, escucha y análisis y por supuesto el movimiento y la danza nos ayudan a conocer mejor los estilos de la música clásica. Pero las actividades de composición nos ayudan a conocer cómo los alumnos manejan el lenguaje musical y cómo trabajan en grupo. En este sentido queremos compartir

con los lectores de Orff España la lista de tareas de composición que realizamos con los alumnos en un curso escolar.

Quizás una de las mayores dificultades que tiene el trabajo de composición con los alumnos sea precisamente la transcripción escrita y la recopilación de las piezas. Los chicos escriben notas y comentarios en su cuaderno de trabajo, pero es el profesor el que muchas veces tiene que escribir, grabar y anotar lo que van haciendo los alumnos al crear una pieza. También podemos ayudar a ordenar las diferentes partes en un todo, a encajar la forma y crear una secuencia interesante.

Desde hace unos años los alumnos de la clase de pedagogía del Conservatorio Superior de San Francisco visitan nuestra escuela para realizar un trabajo de prácticas. Uno de los proyectos de composición que los chicos habían hecho con xilófonos e instrumentos de percusión fue transcrito para ser interpretado por un cuarteto de cuerda con miembros del Conservatorio. Los alumnos vivieron una experiencia muy hermosa, su música simple y elemental de carrillones y xilófonos sonaba a música de verdad tocada por instrumentos de verdad. Esta visión ampliada de la música con una lupa es lo mismo que nosotros pretendemos hacer en nuestra clase de música, pero con efecto contrario.

Sofía López-Ibor
The San Francisco School

- Ritmo y timbre- Piezas rítmicas del Orff Schulwerk se transfieren de la percusión corporal a los instrumentos de pequeña percusión
- Notación Gráfica- Pieza para pequeña percusión
- Glosario Musical- Presentar una pieza prosódica que incluye unos rasgos específicos formales, de timbre, de forma, dinámica, ritmo, tempo y melodía.
- Tema de un rondó para panderos.
- Texto con ostinatos (parlado) o con banda vocal rítmica.
- Modos- Composición de una sección en una pieza modal de la Edad Media o Renacimiento (modo iónico, dórico, frigio, mixolidio, eólico, lidio, locrio). Bordes, ostinatos rítmicos y melódicos.
- Marcha para percusión (sexteto)
- Parafonía- Terceras y sextas sobre bordes
- Ideas en el Microcosmos de Bartok- Jugar con la melodía (terceras paralelas, quintas paralelas, bordes...)
- Bajo Ostinato- secuencia armónica. Malagueña y bajos del Renacimiento (La Bergamasca, La Folía, etc...)
- Variaciones estilísticas- Interpretar un tema clásico en estilos diferentes (étnicos, jazz, etc...)
- Canon de tres basado en un refrán o un dicho- Diseño melódico.
- Tónica y Dominante- Piezas de timbales del Schulwerk, añadir melodía.
- Halloween- Música de terror. Efectos sonoros. Series de 12 notas en el xilófono.
- Música y artes plásticas- Componer y coreografiar en base a una pintura contemporánea.
- Música y Cine- Acompañamiento de películas animadas.
- Dibujos animados- Adaptados a una pieza musical.
- Cuento Musical- Crear un episodio y variaciones.

Orff España

Hermann Regner

Wolfgang Hartmann

Acaba de cumplirse el primer aniversario del fallecimiento el 29 de diciembre de 2008 de Hermann Regner, antiguo director del Orff Institut de la Universidad Mozarteum en Salzburgo, donde ejerció su labor durante muchos años. El doctor Regner debe ser visto como una de las figuras más representativas del Orff-Schulwerk, el concepto pedagógico de Carl Orff y Gunild Keetman.



Él fue asimismo un conocido y respetado compositor en los países centroeuropeos y vinculado al mundo de la pedagogía durante toda su vida profesional. Esta vinculación tuvo lugar primero en el terreno de la música para banda y posteriormente, de forma muy intensa, en el Orff Institut, desde donde construyó puentes y creó conexiones con el mundo entero. Probablemente sea el primero que reconoció que el Orff-Schulwerk no era sólo válido para los niños alemanes, sino que tenía relevancia para todo el mundo, si sus principios se integraban en las culturas respectivas. Podemos decir, sin exagerar, que el Orff-Schulwerk no tendría tanta difusión e importancia internacional sin sus incontables viajes por todo el mundo en los años sesenta y setenta.

Es bien conocida su especial inclinación y afecto por todo el mundo hispano y latinoamericano. En especial, su amistad con Elisa Roche ha proporcionado multitud de impulsos e iniciativas para el desarrollo de la pedagogía musical en nuestro país. La Asociación Orff España está relacionada “visualmente” de forma especial con él, ya que él fue quien diseñó nuestro logo.

Le recordamos aquí con inmensa gratitud.

Wolfgang Hartmann

Desde 2007 profesor de Educación Musical Temprana en el Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE de San Sebastián





Orff España

