

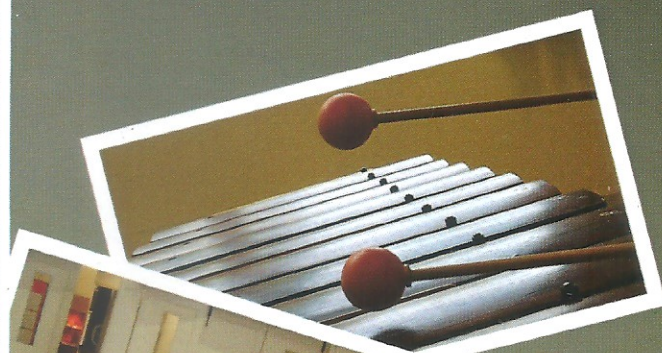
# Música y Movimiento

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA

Año 3. Número 3. Noviembre 2012

*Orff*  
SCHULWERK

Los Precursores:  
"Patricia Stokoe"



# Editorial

Es un orgullo para mí presentarles la tercera edición de la Revista de la Asociación Orff Argentina correspondiente al año 2012. Me da mucha satisfacción, realmente, luego de los esfuerzos que - naturalmente - implican estas publicaciones, poder acercárselas a ustedes, y que tengan la posibilidad de disfrutarla, como ha sucedido en años anteriores.

Quiero destacar que me siento muy honrado al asumir el nuevo rol de presidente dentro de la comisión directiva de la Asociación Orff-Schulwerk Argentina.

Asimismo, agradezco profundamente a Dina Poch, por su apoyo, su labor y su invaluable aporte al desarrollo y crecimiento de nuestra Asociación, durante todo el primer período.

A lo largo de año 2012, hemos podido concretar varios proyectos.

En materia de cursos, en el mes de febrero, tuvimos el honor de contar con dos especialistas de gran jerarquía internacional: por un lado, Barbara Haselbach, quien dictó cursos sobre movimiento e improvisación, y Sofía López-Ibor, sobre Introducción al Orff-Schulwerk y Músicas del mundo, experiencias que nos han enriquecido y que han sido muy bien recibidas por nuestros socios. En el interior de la revista encontrarán los artículos correspondientes. Por segundo año consecutivo, en el mes de julio, se desarrolló el curso de invierno, en el cual - una vez más - los socios pudieron participar y disfrutar de diversos talleres, como integración de artes, flauta dulce, movimiento y construcción de instrumentos de placas. No puedo dejar de mencionar un hecho muy importante, que abrió las puertas de nuestra Asociación al mundo Orff.

Me refiero a la participación en la 28° Reunión Anual del Orff-Schulwerk Forum Salzburg, de nuestra presidente saliente, Dina Poch.

Esta reunión fue realizada en Salzburgo entre los días 5 y 8 de julio y congregó a las distintas Asociaciones Orff del mundo, brindándoles la posibilidad de compartirsus acciones y progresos. Les puedo asegurar que nuestra asociación estuvo excelentemente representada por Dina.

Por otra parte, en el mes de agosto, se llevó a cabo en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Santiago de Chile) el 1° Seminario Pedagógico Orff-Schulwerk, en el cual participaron, en representación de la AAOrrf, Tamara Figueroa, Mariana Vergara Lasheras y Dina Poch, dictando cursos sobre movimiento e Introducción al Orff-Schulwerk.

Ha sido un gran paso para propiciar la integración con nuestro país vecino respecto a la metodología y espero podamos continuar con proyectos como éste en los próximos años.

Como ya es habitual en nuestra Asociación hemos continuado ofreciendo a nuestros socios los encuentros mensuales, con diversas propuestas didácticas a lo largo de todo el año. Este espacio sigue siendo vital para mantener el vínculo con la comunidad educativa, ya que es una gran cantidad de participantes que - encuentro tras encuentro - se acercan a nosotros en busca de nuevas propuestas.

En vistas a futuro, es nuestra intención continuar con los proyectos actuales, encuentros mensuales, cursos de invierno y verano, y como principal objetivo acercarnos al interior del país, que es una deuda pendiente.

Una vez más, me siento muy feliz de ser parte de este proyecto, en el cual seguiremos transitando un largo camino juntos. Pienso que una Asociación debe crecer en forma lenta y paulatina, siempre atendiéndola y brindándole lo mejor de cada uno de nosotros.



*Espero que disfruten de esta nueva edición de la revista.*

**Nacho Propato**  
Presidente

## Comisión Directiva

Presidente  
**Ignacio Propato**

Vicepresidente  
**María Cristina Castro**

Secretario  
**Tamara Figueroa**

Tesorero  
**Karina Jaroslavsky**

Vocal 1  
**Dina Poch**  
Vocal 2  
**María Belén Ruggiero**

Vocal suplente 1  
**Carla Grosso**  
Vocal suplente 2  
**María Fernanda García Thieme**

Comisión Fiscalizadora  
**Mariana Vergara Lasheras**

Diseño de Tapa: **Ignacio Propato**  
Impresión: **www.graficajorda.com.ar**

# Los precursores

**Patricia Stokoe**<sup>1</sup>

Por Dina Poch

**Con este artículo damos continuidad a la sección inaugurada en el número anterior de esta revista<sup>2</sup>, dedicada a destacados educadores musicales hoy entre nosotros o no, cuyos aportes a la especialidad han sido por demás significativos.**

**Estas historias merecen ser conocidas ya que es el conocimiento del pasado lo que permite otorgarle sentido al presente. Siendo el movimiento uno de los componentes de gran significación y relevancia en el Orff-Schulwerk vaya nuestro justo homenaje a Patricia Stokoe, la creadora de la Expresión Corporal.**

**Esta es su historia.**

La historia de la educación musical infantil en la Argentina da cuenta de un hecho probablemente por muchos desconocido y que bien podría ser tomado como punto de partida para la historia que aquí se va a contar.

En 1946 el programa elaborado por el Consejo Nacional de Educación para la escuela primaria, llamado "Programa de rítmica musical", contemplaba, entre otras cosas, la educación rítmica para los 3 primeros grados (6, 7 y 8 años), fundamentado en que el estudio del ritmo, "suaviza, disciplina y espiritualiza los movimientos corporales; permite traducir con gestos plásticos los movimientos melódicos y los sentimientos que evoca la audición de un trozo musical; ordena y sincroniza los movimientos de acuerdo a los ritmos musicales y crea relaciones naturales entre el movimiento y los sonidos".<sup>3</sup>

Este programa toma como modelo el Programa del Instituto Jacques Dalcroze de Ginebra, lo cual significa que el Método

Dalcroze, ya de avanzada en la educación musical europea, llega a la Argentina para ser introducido en la escuela primaria por Athos Palma<sup>4</sup>, Inspector General de Música.

Según consta en aquél programa, en primer grado los niños no debían cantar en todo el año ninguna canción, en cambio estaba previsto la realización de ejercicios rítmicos y juegos para aumentar la percepción auditiva y también hacer rondas acompañadas de mímicas y juegos, mientras que en 1° superior y 2° grado, además de rondas y juegos podían aprender alguna canción.

En el programa se incluye una guía de estrategias secuenciadas y detalladas paso a paso de 60 clases de rítmica Dalcroze<sup>5</sup> cuyo orden no podía ser alterado. La mitad del tiempo de cada clase había que dedicarla a los ejercicios de rítmica y la otra mitad a ejercicios de percepción auditiva, respiración, emisión y articulación, pero sin cantar.

El fin al que se debía llegar en la escuela como coronación de los estudios rítmicos era la realización de las danzas autóctonas contempladas en el programa a partir de 3° grado.

Cuenta Adela O. de Larrocha<sup>6</sup> que cuando ella era maestra de música de la escuela primaria el primer método que conoció fue Dalcroze.

---

**Era un Dalcroze diferente al que yo tuve la oportunidad de trabajar más adelante con profesores del Collegium Musicum o con Mme. Sirouyan.<sup>7</sup>**

**El Dalcroze al cual se llamaba así pomposamente y que hacíamos en la escuela, consistía simplemente en que los chicos en lugar de estar parados en las gradas cantando, bajaban de las gradas, caminaban y hacían algunas ejercitaciones muy sencillas.<sup>8</sup>**

---

1. Patricia Stokoe (Argentina 1919-1996). Bailarina y pedagoga, nació en la Provincia de Buenos Aires y vivió su niñez en el campo. A los 18 años viajó a Inglaterra para estudiar danza clásica. Fue creadora y coordinadora del primer Profesorado de Expresión Corporal del Collegium Musicum y una de las grandes maestras de la educación para el arte y por el arte.

Fue una infatigable luchadora en pos de una pedagogía hacia el desarrollo del ser humano libre, creativo y transformador.

2. Poch, Dina. Los precursores: "Guillermo Graetzer" Música y Movimiento. Revista de la Asociación Orff-Schulwerk Argentina. Año 2, Número 2, Noviembre 2011. pp. 2-7.

3. Consejo Nacional de Educación. Programa de Rítmica para la escuela primaria (Buenos Aires, 1946) pp.3-4.

4. Palma, Athos (Buenos Aires, 1891-1951) se diplomó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pero pudo más la música. Además de la composición, tuvo una intensa actividad pedagógica en el Conservatorio Municipal de Buenos Aires y fue Inspector General de Música en el Consejo Nacional de Educación.

5. El calendario escolar preveía 64 clases anuales. En caso de no completarse las lecciones propuestas quedaban para el año siguiente.

6. Adela M. Olivieri de Larrocha (Buenos Aires, 1916). Profesora Superior de Piano del Conservatorio "Rafael González" y Profesora Superior de Solfeo, Teoría y Armonía del Conservatorio Nacional de Música. Ha sido profesora de Didáctica y Prácticas Pedagógicas en el Conservatorio Nacional, de Organología, en la Universidad del Salvador, de Iniciación Musical en el Collegium Musicum. Fue subinspectora de Música del Consejo Nacional de Educación y Vicepresidente del Collegium Musicum y Asesora Pedagógica del Departamento Niños. Integró la comisión encargada de la revisión de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Danzas. Tradujo al castellano el "Método Martenot" para la editorial Ricordi. (1967). Dio numerosos cursos y conferencias para educadores de todo el país.

7. Lía N. de Sirouyan (Bakú, 1908-Buenos Aires, 2000), realizó sus estudios primarios en Inglaterra y completó los secundarios en Berlín junto con una formación musical. En Europa ya se hablaba del despertar global de la musicalidad del individuo desarrollándola a través de un aprendizaje activo. Con la idea de conocer esa nueva posibilidad viajó a París para estudiar Rítmica y de allí a Ginebra donde estudió con Emile Jacques-Dalcroze. En 1938 viajó a la Argentina y comenzó a difundir los principios de Dalcroze, ofreciendo charlas y cursos.

Introdujo la Rítmica en la Universidad Católica y en el Conservatorio Nacional de Música como carrera de Postgrado. En 1996 fundó la Asociación Dalcroze Argentina.

8. Adela de Larrocha. Entrevista con la autora, el 16 de julio del 2006.

Paralelamente a esta novedosa inserción en el programa de música, si se lo compara con los anteriores, en 1946 se funda el Collegium Musicum de Buenos Aires, institución que tiene una participación muy significativa en esta historia poco conocida de los inicios de la Expresión Corporal de la mano de su creadora Patricia Stokoe.

La institución, que nace con la idea de acercar al adulto aficionado a que aprenda música haciendo música, abre la puerta a los niños en 1948 para que también ellos pudieran escuchar, aprender, y hacer música. A partir de 1950 los nuevos métodos europeos para la enseñanza de la música comienzan a llegar para ser experimentados con los niños. Una de sus profesoras, Helga Epstein<sup>9</sup>, utilizaba en sus clases recursos del método Dalcroze habida cuenta de su especialización en esta orientación realizada en Europa.

Fuentes documentales de aquella época revelan que en ese camino elegido para acercar a los niños a la música, también el cuerpo era considerado un componente elemental. Por ello es que en 1950 se ofrece a los niños una actividad llamada "Gimnasia rítmica" que se extiende durante los primeros años en que se va perfilando el proyecto educativo institucional.

El año 1956, marca el inicio de la historia que nos convoca: la que vincula a Patricia Stokoe creadora de la Expresión Corporal y la implementación de esta disciplina en el Collegium Musicum.<sup>11</sup> Durante los años fundacionales del Collegium Musicum, un grupo de activos colaboradores, todos ellos excelentes músicos, participaban con frecuencia de los conciertos organizados por la institución difundiendo, principalmente, música de cámara poco frecuentada en el medio.



*Clase de gimnasia rítmica, 1955.*<sup>10</sup>

Uno de esos colaboradores era Jorge Kalmar, arquitecto y oboísta, quien además era el esposo de Patricia Stokoe. Dada la cercana relación que Guillermo Graetzer y Ernesto Epstein tenían con Jorge Kalmar, quisieron interiorizarse sobre el trabajo que Patricia estaba desarrollando en Buenos Aires en clases de Free Dance (Danza libre) que daba a hijos de amigos.

Según cuenta Patricia Stokoe esa nueva corriente en la que estaba trabajando y a la que inicialmente denominó Free Dance, no surgió de la nada sino de ideas que fueron creciendo y madurando a partir de experiencias recogidas de diferentes escuelas como las de Isadora Duncan, Rudolf von Laban y Curt Joos. Cuando Patricia estudió danza en Inglaterra entre 1938 y 1950 pudo nutrirse de esas corrientes. Allí conoció y se identificó con muchos aspectos de la Escuela de Laban. De allí tomó el concepto de "danza libre" como la búsqueda de cada individuo para encontrar

su propia manera de bailar; "danza al alcance de todos", "danza como actividad insertada en el currículum escolar" bajo el nombre de Danza Moderna Educacional. Laban fue el primero en señalar la importancia de la danza en el mundo de la educación, situándola al mismo nivel que las otras materias, ya que la consideraba igualmente importante para el desarrollo de niñas y varones.

Cuando Patricia regresó a la Argentina, y sintiéndose identificada con estos tres conceptos, comenzó a dar clases de Free dance al igual que Laban, y la identificó como una forma de danzar orientada a "personas libres en sociedades libres".<sup>12</sup>

A Guillermo Graetzer le interesó la propuesta, e impulsado por ese espíritu aventurero e intuitivo que lo caracterizaba, propone la incorporación de esta disciplina en el Collegium Musicum.

9. Helga Lancy de Epstein (Berlín, 1909- Buenos Aires, 1998) estudió en la Academia Nacional de Música y Música Eclesiástica de Berlín y egresó con el título de cantante de cámara y oratorios. Cursó también Ciencias de la música germanística y Educación rítmica Dalcroze. En 1939 salió de Alemania escapando de la guerra. En Buenos Aires dio conciertos como cantante en todo el país acompañada al piano por Ernesto Epstein. Daba clases de canto y al poco tiempo fue especializándose en el uso del canto como terapia para voces enfermas o niños enfermos. Fue socia fundadora del Collegium Musicum, dio clases de iniciación musical para niños basadas en el método Dalcroze, dirigió el coro de niños y fue asesora pedagógica.

10. De los archivos del Collegium Musicum de Buenos Aires.

11. Cardona Linares, Antonio, Kalmar, Débora (2011). La vida y obra de Patricia Stokoe. Wanceulen. Editorial deportiva. España.

12. Déborah Kalmar. "Con los ojos abiertos". Conferencia de apertura del Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal, Universidad de Salamanca, Julio 2003. Acceso: 18 de marzo de 2007. Disponible en <http://kalmarstokoe.com.ar/con-los-ojos-del-corazon>. Débora Kalmar es hija de Patricia Stokoe.



*Danza moderna.*<sup>13</sup>

La primera actividad que Patricia allí desarrolló fue en 1956 cuando dictó un curso para jóvenes llamado Danza Moderna cuyo plan de estudios incluía:

- Entrenamiento del cuerpo y estudio del movimiento.
- Conocimiento y estudio del espacio.
- Enseñanza del ritmo y estudio de la materia de la música.
- Improvisación.

En 1958 en el marco de un “Seminario de perfeccionamiento pedagógico musical”, se incluyó la materia “Danza rítmica” dictada por Patricia Stokoe. En 1959, en otro seminario de características similares ya aparece una materia bajo el nombre de “Expresión Corporal” pero en esa oportunidad, a cargo de María Fux, mientras que Patricia continuó con su curso de “Danza moderna para jóvenes”. Mientras que para los niños la actividad que ya venía desarrollándose desde 1950 pasa a llamarse “Danza rítmica”.

Ese mismo año, en un curso de verano de capacitación pedagógico musical, Patricia dictó la materia “Movimiento corporal: Iniciación hacia la danza a través del juego dirigido” que contemplaba los siguientes contenidos:

***Movimientos fundamentales de locomoción y desplazamiento - Adaptación al grupo - Adaptación al salón - Movimientos funcionales del cuerpo - Ejercicios y juegos rítmicos - El cuento animado - Juegos para aprender: a) Calidades de movimiento b) Peso y tiempo; c) Espacio parcial y total - Pasos elementales- Coreografías sencillas y reconocimiento de la música - Improvisación e interpretación de la música - Clases prácticas con infantes.***

En 1960 y cuando ya se pensó en incorporar en el Departamento Niños la actividad corporal como parte integral del proyecto

educativo, Patricia y Graetzer deciden de común acuerdo cambiar el nombre de Free dance por el de Expresión Corporal (1960), sin por ello modificar la ideología de su trabajo ni el modo de enseñar. Este cambio nominal se hizo, principalmente, para evitar el uso de la palabra danza, ya que ello probablemente no hubiera favorecido la participación de los niños varones, habida cuenta del fuerte prejuicio que en aquella época existía en la sociedad porteña respecto al binomio “varón-danza”. Aún con el cambio de nombre y charlas informativas con los padres, muchos se resistían a inscribir a sus hijos varones en esa actividad, aun tratándose de niños de 4 años de edad, por temor a que ello pudiera despertarles “la vocación de bailarín.”

***La forma de danza que llamé expresión corporal está estrechamente relacionada con la integración del movimiento, la música y la***

**expresión dramática como aspectos inseparables de un lenguaje corporal cuyo enfoque es creativo y formativo o educacional, más que vocacional, y cuyo objetivo es poner a la danza al alcance de todos los seres humanos. Antes de poder justificar su existencia como ejecutante, un músico necesita un instrumento bien afinado. Un bailarín también lo necesita para poder bailar.**<sup>14</sup>

En 1962, el Collegium Musicum hace su entrada a cientos de hogares argentinos a través de la magia de la televisión.

El programa "Universidad del Aire" de canal 11 ofreció un ciclo de 12 programas con la participación exclusiva de conjuntos y alumnos de la institución. De esos 12 programas 2 estuvieron enteramente dedicados a la Expresión Corporal en los cuales participaron grupos infantiles y el Grupo de Danza Moderna de Patricia Stokoe, dando de este modo a conocer de manera más masiva esta nueva actividad.

En esa época ya se destacaba una joven y talentosa docente llamada Perla Jaritonsky, que con los años también habría de convertirse en una figura emblemática en el campo de la expresión corporal con una trayectoria, además de intensa, muy fructífera. Otros nombres importantes que pasaron por las aulas del Collegium Musicum en esta disciplina fueron el de Mónica Penschansky, Doris Petrone, Lola Brikman, entre otros jóvenes destacados especialistas.

Un aspecto que caracterizaba las clases de Expresión Corporal era que la música se ejecutaba en vivo pero no música de "repertorio" como se acostumbra en las clases de danza, sino la música en permanente interacción con la acción. Aquellos inicios también fueron los inicios, entre otros, de Carlos Gianni y Eduardo Segal.



**Clase de expresión corporal, 1970.**<sup>15</sup>

¿Cuáles eran los propósitos de la Expresión Corporal que tanto atrajeron a Graetzer como para incorporarla como actividad complementaria? Dice Patricia:

**Con la Expresión Corporal se busca brindar a cada niño o joven la posibilidad de descargar sus energías a través del placer del juego corporal ayudando a enriquecer ese juego y a encontrar en la unión orgánica del movimiento, de la música, de la palabra, del silencio, los medios auténticos de expresión creadora correspondientes a su edad.**<sup>16</sup>

La clase de Expresión corporal propiciaba el desarrollo corporal del niño para obtener mayor flexibilidad y soltura, ya que es el dominio y la agilidad de los movimientos lo que le confiere una mayor posibilidad de expresión. A su vez, contemplaba la posibilidad de reencontrarse y expresar los elementos rítmicos, sonoros y formales abordados

en las clases de Iniciación Musical o lo que reproducían en las clases de Flauta Dulce o Coro, dándoles "sentido y valor" plástico.

En el año 1964 y dentro del Departamento de Pedagogía musical del Collegium Musicum se programan dos cursos de perfeccionamiento de 3 años de duración: uno para profesores de música, siendo una de las materias Expresión Corporal dictada por Patricia y el otro para formación de profesores de Expresión Corporal con 3 materias: Didáctica y práctica; Investigación práctica, ambas dictadas por Patricia Stokoe, y Capacitación Musical.

Estos cursos de 3 años de duración fueron el embrión de un proyecto más ambicioso aun: la creación del Instituto de Capacitación Pedagógica en sus dos carreras de 3 años de duración cada una: Iniciación Musical y Expresión Corporal, conformada esta última por 9 materias anuales: 7 teórico prácticas y 2 teóricas; 1 cuatrimestre de observación y 1 cuatrimestre de prácticas en cursos de Expresión Corporal del Departamento Niños.

14. Folleto de promoción del Collegium Musicum de los niños. Año 1963. En los archivos del Collegium Musicum de Buenos Aires.

15. De los archivos del Collegium Musicum.

16. Patricia Stokoe. La expresión corporal y el niño. (Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964), p. 11



Al finalizar la carrera los alumnos recibían el título de “Profesor de Expresión Corporal” y si bien no tenía reconocimiento oficial, la certificación era la llave para acceder a puestos de trabajo en diferentes ámbitos educativos, incluyendo el Collegium Musicum.

Este plan se mantiene vigente hasta 1974, año en que Patricia se retira del Collegium Musicum. Con el correr de los años, la Expresión Corporal fue desarrollando una identidad específica y

propia, en apariencia no del todo compatible con la ideología del Collegium Musicum. Ello significó el alejamiento de Patricia Stokoe pero no la interrupción del dictado de esta materia en el Departamento Niños que se mantuvo con ese mismo nombre hasta el año 2002 en que pasa a llamarse Movimiento y Música.

Esta es la historia de aquellos inicios de la Expresión Corporal, o “danza al alcance de todos” que iba de la mano con la concepción de una “iniciación musical al alcance de todos”.

Ambas promovían el derecho de todos a hacer música y a bailar; ambas le daban su lugar a la singularidad de cada individuo. Si la voz, la flauta dulce, el xilófono, eran los instrumentos con los que los niños se expresaban cuando hacían música, el cuerpo era el instrumento que les permitía expresar su mundo interior.

La historia de la Expresión Corporal de la mano de Patricia Stokoe no termina con su alejamiento del Collegium Musicum. Pero esa... ya es otra historia.<sup>17</sup>



# La eternidad es hoy<sup>1</sup>

## Tiempo y espacio para el cuerpo en la escuela

Por Tamara Figueroa y Mariana Vergara Lasheras

**Nuestro cuerpo es el archivo de todas las experiencias kinestésicas y emocionales de nuestra biografía y muestra nuestro estado interior. Es un gran maestro que nos proporciona conocimiento sobre nuestras experiencias psicofísicas de una forma no verbal. A través de la interconexión maravillosa de sentidos percibimos todas las experiencias de nuestro entorno. Cuanto más agudo y diferenciado sea nuestro sistema de percepción, más profundas y variadas serán las impresiones que nos enseñan a comprender el mundo que nos rodea con sus diferencias y contradicciones.<sup>2</sup>**

El cuerpo toca, ve, oye, degusta, huele. Se sitúa, se mueve. El cuerpo descubre, conoce y reconoce. Su sensibilidad empuja contra la indiferencia, contra la ignorancia. Desarraiga el hermetismo. Rompe maravillosamente las barreras del nombre solo y nos brinda ese canal por el cual un caudal de percepciones, dan lugar permanente para el conocimiento del mundo.

El cuerpo aprehende, piensa y necesita acción. El hombre percibe, transforma, expresa y comunica. La expresión artística busca tomar el camino que desee, pero siempre tendrá algo de música, algo de pintura, algo de escultura, de arquitectura, de literatura, de movimiento.

La sensibilidad desarrollada a través de vivencias estéticas y manifestaciones artísticas pone un cristal particular a nuestro mirar. Nos prepara, nos abre y agudiza nuestra percepción sobre "mundos" que nos cuentan del mundo. Somos seres sensibles y sociales. Necesitamos de la comunidad y el grupo social vive, crece y se transforma a través de la comunicación. De todas las artes, las llamadas dinámicas, tienen su particular manera de llegar al individuo, su particular potencial de comunicación.

El transitar por experiencias relacionadas con la danza nos infunde conocimiento, confianza y seguridad en nuestro propio cuerpo, en la relación con los otros, en la capacidad creadora, en el desarrollo de la sensibilidad como esencia primaria del ser.

### Doy tres pasitos y me pierdo

Desde tiempos ancestrales la danza fue una pieza funcional e irremplazable en la vida de una comunidad. Hombre y danza convergían en celebraciones, peticiones, agradecimientos, despedidas.

Testimonio de ello son las representaciones prehistóricas de aquellos rituales danzados e incluso artistas plásticos de todas las épocas han plasmado escenas de danza.

Nuestra sociedad actual se inclina menos que otras a la danza comunitaria. Las costumbres, las prioridades que ella impone, los medios y los modos de comunicación, el consumo, etc., imprimen un nuevo uso del tiempo y el espacio en el que la danza,

como instrumento de congregación, no tiene sustento ni permanencia. Su transmisión oral por inmersión del individuo en su grupo social es sumamente débil. Sin embargo, "cantar y bailar es más actual que nunca. Son actividades que proponen un contrapeso a la tendencia creciente al individualismo. Cada vez menos personas han crecido en un entorno donde se han podido sentir parte de una cultura donde la música y la danza formaban parte de la vida de la comunidad".<sup>3</sup>

Quizás la escuela venga a llenar ese espacio vacío que quedó cuando, poco a poco, fue desapareciendo la transmisión de la danza de padres a hijos.

Tal vez constituya un ámbito adecuado para el aprendizaje de la danza como bien colectivo, como participación democrática en la que todos son parte sin discriminación, sin una selección de capacidades, donde lo que prima son las características del grupo por sobre las capacidades individuales, y el trabajo se cristaliza en un producto artístico-expresivo que es mucho más que el aporte de cada una de las partes.

1. Título y los subtítulos del presente artículo, excepto "Espacio y tiempo para el cuerpo en la escuela", pertenecen a obras de María Elena Walsh.

2. Hazelbach, Bárbara. Arte y desarrollo humano. Sobre la interrelación entre la danza y las artes plásticas en Revista Música, Arte y Proceso, N° 7, Año 1999. España. p. 11

3. Maschat, Verena. El efecto social y emocional de la danza coral, en Revista Orff España, Volumen 9. Año 2006. Madrid, p. 9





## Dame la mano y vamos ya

Si hay docentes con las características adecuadas para llevar adelante esta cruzada de la integralidad de las artes en la escuela, somos los maestros de música.

Para fundamentar la anterior afirmación existen muchos “porque”. Porque haciendo música estamos comprometiendo nuestro cuerpo, porque conocemos, manejamos y somos sensibles a numerosos elementos musicales comunes a la danza (ritmo, forma musical, carácter, matices, dinámicas, etc.), porque en los juegos rítmicos de percusión corporal ya estamos bailando, porque sólo nos falta el pequeño gran paso de animarnos a experimentar desde el cuerpo en el espacio para transmitir la alegría de bailar juntos.

En la dinámica de la clase podemos lograr que un grupo transite el mismo material desde varias modalidades; ejecutar el motivo musical de una danza en flauta dulce u otro instrumento melódico, trabajar su acompañamiento rítmico, ejercitar el canto colectivo y a su vez abordar todos estos elementos desde lo corporal hasta llegar al armado de la coreografía vivenciando, desde la práctica y la experiencia, lo que significa hacer música.

## Juguemos en el mundo

El carácter participativo es la esencia de las danzas del mundo. Su importancia está dada por la vivencia y el disfrute colectivo. A diferencia de la danza-espectáculo, su finalidad no es la de que sean vistas por un



*Morenada. Pintura rupestre de Chirapaca.*

espectador, sino de ser danzadas por todos. Se centran y concentran una acción común y compartida, en la que todos los participantes están integrados por igual. Constituyen una de las posibles formas de iniciarse en la práctica del movimiento. Las repeticiones que suelen presentar, favorecen la percepción y la memoria de los elementos musicales y corporales de la danza.

Verena Maschat, en su artículo ***El efecto social y emocional de la danza coral*** plantea que en el contacto visual, el mano a mano y la cercanía física, la presencia del otro brinda la seguridad y la contención en la que el grupo emerge como un todo y las dificultades individuales se minimizan y se superan.

Se trata de un patrimonio cultural susceptible de ser compartido por personas de distintas edades, que tiene una capacidad transformadora de las relaciones humanas, y es un estímulo que posibilita la sensación de estar unidos y libres a la vez.

Es un muy buen punto de partida para una educación social y emocional en la que debería basarse todo aprendizaje y que resulta indispensable para el trabajo de las áreas artísticas en el aula.

***La música y la danza como parte de una educación estética contribuyen al desarrollo de la capacidad creativa inherente a cada persona, al fomento de la comprensión y valoración del fenómeno artístico, en definitiva a crear una afición a la música y a la***

***danza que nos pueda acompañar y enriquecer toda la vida.***<sup>4</sup>

## Canciones para mirar

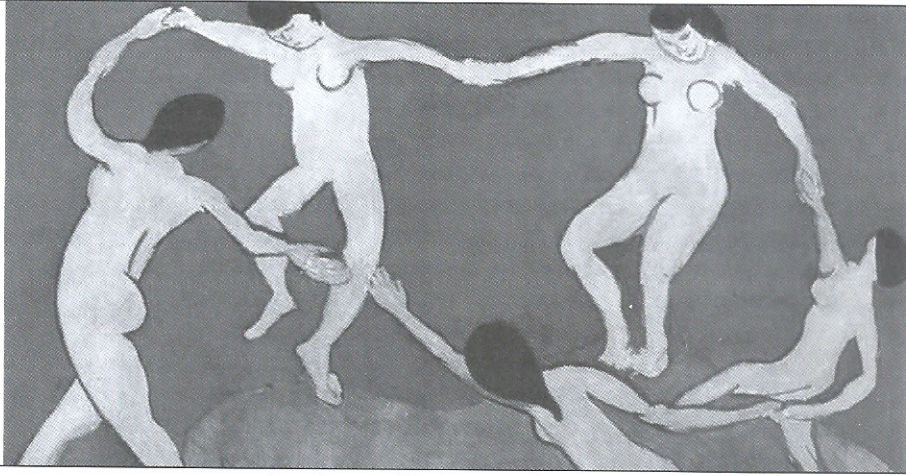
Para poder adentrarnos en el trabajo de las danzas corales es fundamental una atenta selección del material. De acuerdo al grupo, al nivel escolar y a los objetivos didácticos que nos planteemos podemos tomar diferentes criterios de selección.

Uno de ellos puede ser el tipo de compás que presente la danza. El pie binario es el más adecuado para iniciar a los niños más pequeños en la danza, es el que se relaciona más directamente con el andar, modo de locomoción más elemental. El pie ternario requiere un trabajo previo de internalización que puede basarse en el balanceo, movimiento vivenciado desde muy temprana edad.

En una segunda instancia podría abordarse el desplazamiento y su consecuente alternancia de pies en la acentuación.

Otro criterio de selección está dado por la forma musical cuya estructura se basa en los principios de repetición, contraste y variación. En la forma AB o ABA, las secciones contrastantes son claramente identificables para los niños del nivel inicial y pueden seguir siendo un material de trabajo para chicos más grandes que disfrutaran igualmente de la alternancia de dos temas musicales con distintos grados de complejidad coreográfica.

En la forma ABC o rondó al trabajar sobre tres o cuatro secciones se rompe la bipolaridad que se plantea en las danzas AB y se agrega un nivel más de dificultad ya que se suman más ideas coreográficas que el cuerpo debe recordar.



**La danza. Henry Matisse, 1910**

Otra posibilidad es seleccionar la danza según su disposición espacial. Las hay de ronda - cerrada, abierta, concéntricas, etc. - en calles, en cuartos, etc. También se pueden distinguir danzas según la agrupación de los bailarines: de parejas sueltas, trío, cuartetos, etc. Estos criterios de selección están pensados en base a las danzas tradicionales. Debemos tener presente que en estas danzas dichos elementos de clasificación no se dan de forma pura sino que combinados, lo que da como resultado distintos niveles de complejidad. No debemos olvidar el valor de aquellas danzas que permiten la variación o improvisación en la que el alumno puede poner en juego el repertorio de movimientos que ha adquirido en su historia corporal.

## **Tiempo pero tiempo no apurado**

El panorama áulico con el que suele encontrarse el docente puede ser muy variado en cuanto a la relación del grupo con la danza. Hay grupos que necesitan más estimulación que otros debido a su

experiencia corporal, a características típicas de la edad o a tendencias personales. El desafío de acercar los niños a la danza dentro de la hora de música requiere fortaleza y perseverancia por parte del maestro, ya que la danza se presenta como un microcosmos maravilloso del que deberá apropiarse desde la vivencia para, luego, abordarlo paulatinamente en la clase.

Una de las posibilidades de un abordaje fluido de la danza, evitando frustraciones y aumentando el placer por el hacer, sería la de reflexionar acerca de las actividades previas específicamente relacionadas con la danza a enseñar. Estas actividades deben ser progresivas, comenzando desde lo más libre y lúdico, favoreciendo la búsqueda de resoluciones creativas a las propuestas tendientes al trabajo del fraseo, la acentuación, la forma musical y espacial, y las formas de interacción grupal. Con el posterior trabajo de la fluidez en el movimiento y la adquisición de pasos y figuras tendremos las herramientas necesarias y el camino allanado para arribar al armado de la danza original, habiendo afianzado así, los elementos musicales y de movimiento constitutivos de la danza. Estamos convencidas de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es tan importante como el producto final de la danza.

Otra posibilidad sería la del aprendizaje a

través de la imitación simultánea. Esta modalidad es posible en danzas muy sencillas y tiene como característica una reacción corporal inmediata ante el estímulo que se presenta, que exige concentración y observación para su resolución.

En otras danzas se puede implementar la división en grupos para la ejercitación de algunos elementos coreográficos, fomentando así la cooperación y la posibilidad de superar dificultades individuales con el apoyo del grupo y sin la corrección directa del docente.

El canto a capella, el simple motivo melódico de la danza, es un recurso de peso en la presentación, ejercitación y desarrollo de la misma. La voz unida al movimiento genera un clima sumamente especial, casi ancestral y que invita a escuchar con los pies, con todo el cuerpo; tiene el poder de congregarse, aunar y multiplicar voces y movimiento en una energía conjunta y creciente que deja una impronta profundamente valiosa para el aprendizaje. Por varias razones consideramos que el ámbito escolar es el apropiado para la enseñanza de la danza. Más allá de los valores sociales y emocionales que hemos citado, la escuela brinda la posibilidad de que los grupos tengan una permanencia estable y, por ende, a corto o a largo plazo, podamos profundizar el trabajo corporal, musical y expresivo, dándonos la posibilidad de respetar los tiempos del proceso de aprendizaje del niño y acompañándolo a escribir nuevas páginas en la historia de su experiencia corporal.

**La palabra danza procede del sánscrito y significa "anhelo de vivir" o sea, un sentimiento humano, una necesidad de índole espiritual y emotiva que se expresa en la acción corporal. El anhelo nace interiormente, no permite llegar a la quietud, impide resignarse y estancarse (...)**

**El anhelo de experimentar la vivencia de sí mismo, de una manera gozosa y activa se expresa en el danzar instintivo, sin propósito, del niño".<sup>5</sup>**

# Los instrumentos de placas

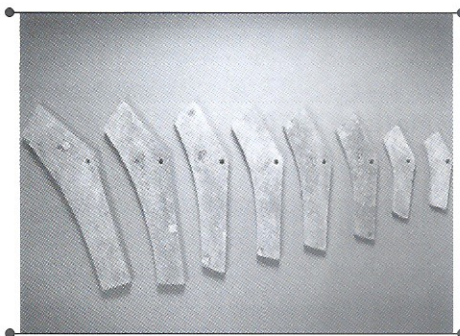
## Segunda parte

Por Nacho Propato

**Cumpliendo con nuestro propósito de ampliar la temática referida a los instrumentos que Carl Orff eligió para su trabajo artístico y educacional, ofrecemos a los lectores la continuación del artículo publicado en el número anterior de esta revista<sup>1</sup>, dedicado enteramente a los instrumentos de placas.**

Un instrumento musical de placas (en otros países también llamadas láminas) es básicamente un idiófono de altura definida y está constituido por dos elementos: las placas y el/los resonadores. La placa - al ser golpeada por una baqueta - vibra produciendo el sonido, y el resonador - cuya forma y estructura varía según el tipo de instrumento - amplifica y alarga el sonido producido por la placa. Éstas pueden ser de madera (xilófono o marimba) o de metal (metalófono, glockenspiel, vibráfono) y están ordenadas - empezando de izquierda a derecha - de grave a agudo.

Establecido esto podemos pasar a descubrir un poco la historia de estos fascinantes instrumentos.



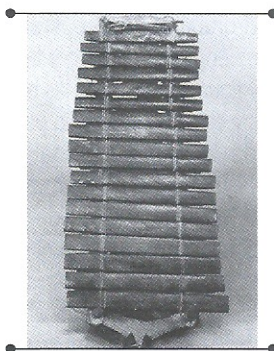
El antecesor del metalófono nace en Indonesia. Su nombre allí es el gangsa y podemos observar que las placas son curvas y de forma trapezoidal. Sus resonadores están compuestos por tubos. Las distintas combinaciones de registros componen grandes grupos instrumentales llamados **Gamelan**.

El **xilófono** (nombre de origen griego "xulon": madera; "fono": que suena) es originario del Sudeste de Asia e Indonesia con formas primitivas de cajas de resonancia. Más tarde arribó al continente africano y se transformó en marimba cambiando su resonador por pares de calabazas. En algunos casos los intérpretes se colgaban estos instrumentos por medio de sogas lo cual les permitía tocar y bailar a la vez. He aquí una marimba de Camerún:



## Hace mucho tiempo

Los instrumentos de placas han sido utilizados por distintas civilizaciones de nuestro planeta a lo largo de siglos. En la antigua cultura china se ejecutaba el litófono (instrumento construido con piedras de mármol de diferentes alturas colgadas de una soga).



Con el paso del tiempo estos instrumentos fueron trasladados y adaptados a la cultura occidental, tanto en Europa como en América, hasta llegar a transformarse en lo que hoy conocemos como un xilófono de orquesta, un vibráfono o una marimba mexicana. También nos parece importante saber cómo llegaron a manos de Carl Orff, justo en su etapa de experimentación instrumental y en el momento en que él más los estaba necesitando.

## Orff y la búsqueda del instrumental para su proyecto

Nos situamos en Munich, año 1924.

Carl Orff y Dorothee Günther fundan una escuela de danza llamada "Günther Schule", orientada a jóvenes, con el propósito de formar alumnos tanto desde el movimiento como desde la práctica de la música elemental.<sup>2</sup>

Orff desarrolló la idea de que fueran las mismas alumnas las que compusieran su propia música y que al mismo tiempo pudieran encontrar su propio medio de expresión a través de los movimientos y las danzas. Para que no músicos pudiesen crear su propia música y como Orff no pretendía que las alumnas aprendiesen un instrumento técnicamente complejo, recurrió a instrumentos rítmicos, fáciles de aprender, primitivos y no sofisticados.

Toma como punto de partida la improvisación para la música elemental, practicando improvisaciones rítmicas sobre simples ostinatos. También utilizó el piano para los ejercicios de improvisación. Tiempo después esta práctica se trasladó a los instrumentos de placas. El hecho de trabajar sobre la pentafonía y los bordones fijos o móviles, les daba a las alumnas mucha seguridad para improvisar melodías.

También inventaban melodías a ritmos dados o propios que luego eran bailados. Se utilizaba el recurso inverso, es decir que a una secuencia de movimiento dado o una danza corta, uno tenía que cantar una melodía que, de acuerdo al carácter del movimiento, después se tocaba generalmente a dos voces en cuartas y quintas paralelas en flautas dulces, en instrumentos de placas con sus correspondientes

acompañamientos de ostinatos o bordones. Pero también estaba el acompañamiento puramente rítmico que en parte era ejecutado por las mismas bailarinas con en con tambores, crócalos, cascabeles sobre los tobillos, etc. y en parte por el ensamble de percusión.

Durante el año 1926, Orff es visitado en la escuela por dos hermanas suecas que se dedicaban a realizar obras de títeres, y ellas se muestran muy interesadas por los trabajos de improvisación que allí escuchan. Varias charlas mediante, sienten que la sonoridad de un xilófono sería apropiada para el teatro de títeres pero Orff, si bien conocía este instrumento por haberlo visto en las colecciones, nunca tuvo acceso a uno. Semanas más tarde, Orff recibe un largo xilófono africano y un mensaje que decía "Saludos desde el África. Buena suerte". Este es el punto de partida de una larga serie de eventos, luego de los cuales llegamos a conocer y disfrutar hoy en día los instrumentos de placas en muchas escuelas del mundo entero.

Carl Orff y su colaboradora Gunild Keetman, experimentan a dos y cuatro manos en este nuevo instrumento hasta el cansancio. Descubren, por medio de la sonoridad que les brinda y por su accesibilidad para interpretar melodías, ostinatos y bordones, que es el instrumento indicado para incorporarlo a su conjunto de percusión. Pero hasta ese momento se hacía difícil pensar en la construcción en serie por las características de sus resonadores (calabazas) y también por su afinación. Mientras tanto incorporan el cuarteto de flautas dulces como único instrumento de viento.

Más tarde, reciben de Hamburgo un instrumento con el nombre de "Kaffir piano" proveniente también del continente africano. La gran diferencia que tenía este

xilófono con el anterior, era que su afinación era más cercana a la europea, y su resonador era un sencillo cajón de madera. Para adaptarlos a sus necesidades, Orff acude a Karl Maendler (luthier de clavicordios) para que construya los primeros xilófonos contraltos diatónicos, con clavos para asegurar las placas; este sistema permitía que las placas pudieran ser sacadas o cambiadas de lugar en el instrumento.

Luego incorporan las placas de metal, ampliando el registro de los instrumentos en soprano, contralto, tenor y bajo, al igual que en el consort de flautas dulces.

En el año 1945, la Ghüntershule es bombardeada por los aliados - durante la segunda guerra mundial - y casi todos los instrumentos construidos por Maendler son destruidos.

## El legado instrumental

Y de esta manera llegamos nosotros a conocer, utilizar y disfrutar los instrumentos que propició Orff en su trabajo como pedagogo. Hoy en día hay varias empresas dedicadas a la fabricación de xilófonos y metalófonos siguiendo el modelo creado por Maendler, como por ejemplo Studiö49, que en 1949 abrió su primer taller en Alemania (y fueron quienes asistieron a Orff para que pudiera realizar las grabaciones de Música Poética), Sonor, Bergerault, etc.



2. El término música elemental fue utilizado por Orff en sus primeras publicaci, y podemos definirlo como la música que nace de le exploración, la improvisación y la creación, siempre integrada a la danza y al lenguaje.



No está de más visitar las páginas web de estos fabricantes, ya que cada tanto podemos encontrar cambios en las líneas y diseños de sus instrumentos.

Si hablamos de la parte técnica tenemos que destacar tres elementos: **Las placas, la caja de resonancia y las baquetas.** En el caso de los xilófonos, las placas en general son de maderas muy bien estacionadas (varios años) lo que les proporciona un sonido con mayor brillo y *sustain*. Se suelen utilizar maderas de Palo rosa, Palisandro, Jacarandá del Amazonas, Palosanto o Incienso, por ser duras o semi-duras, con gran volumen y durabilidad. El largo de la placa - al igual que en las cuerdas y en los vientos - influye en forma proporcional sobre la altura del sonido que produce. Es decir, cuanto más larga sea, más grave sonará. También influye el peso específico de la madera, el ancho y el espesor del material a utilizar. Todas tienen en su parte posterior una caladura en forma de comba, esto se debe a cuestiones acústicas que no detallaremos ahora. Pero sí mencionaremos que cuanto más profunda sea la comba, más grave sonará la placa. También se fabrican xilófonos con placas de un material sintético a base de resinas. La ventaja de éstos es que su afinación se mantiene mucho más estable con el correr del tiempo.

Para las placas de metal, se utilizan dos tipos distintos de metales: aluminio para los metalófonos y acero para los glockenspiels. Éstos últimos proporcionan un sonido más brillante y suenan una octava más aguda que los metalófonos - hablando del mismo registro - por el peso del acero. En general se encuentran en los registros de soprano y contralto. Los metalófonos llevan placas de mayor ancho y espesor, y en algunos de ellos podemos encontrar la misma comba que en los xilófonos. Se fabrican en los registros de bajo, tenor, contralto y soprano.

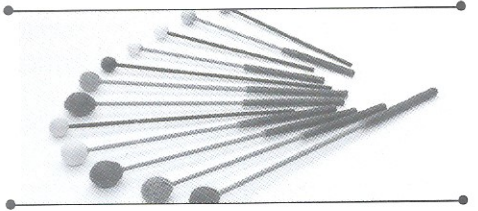
A diferencia de los instrumentos de placas de la orquesta - en los cuales los resonadores son largos tubos individuales para cada placa - los instrumentos diseñados por Orff tienen un cajón de resonancia único para todo el instrumento. Éstos son de forma trapezoidal, con el fin de respetar el volumen de aire necesario para amplificar cada sonido y, por lo general, tienen divisores dentro del cajón creando dos o tres compartimentos para optimizar el sonido resultante.

También es importante contemplar el ancho del cajón, ya que tiene que coincidir con los puntos de apoyo de las placas, para que éstas puedan vibrar correctamente. Estos cajones, además de aumentar la sonoridad, tienen en los bordes superiores, un soporte de fieltro donde se apoyan las placas y clavos revestidos con goma para sujetarlas. Esto da la posibilidad de quitar o cambiar placas de lugar - con fines didácticos, aunque esto impacte en forma negativa en la sonoridad del instrumento. Queda a nuestro criterio pedagógico, dependiendo de la actividad y/o el contenido musical que queramos desarrollar, la decisión de cambiar el orden natural de los sonidos dentro del instrumento.

Otra cuestión fundamental a la hora de tocar un xilófono es el tipo de baqueta a utilizar. Existe gran variedad de éstas dada por los diferentes tamaños, dureza, peso y largo. La elección de las baquetas adecuadas a la obra que queremos interpretar, es muy importante, ya que de ello depende la variación en la sonoridad del instrumento.

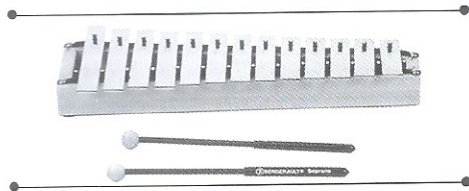
Una baqueta está conformada por una esfera de madera (revestida en lana), de goma o vinilo y una varilla que la sujeta. Como regla general - si bien siempre hay excepciones - cuanto más blanda (y grande) será más apta para un instrumento

de registro grave, y cuánto más dura - por lo general más pequeña - será mejor para un instrumento contralto o soprano. Lamentablemente no es sencillo encontrar variedad de baquetas en los comercios de música de nuestro país. Esto nos lleva, en ocasiones, a fabricarlas por nuestra cuenta, a veces con muy buenos resultados. He aquí un ejemplo de la variedad de baquetas que ofrece Studio49:



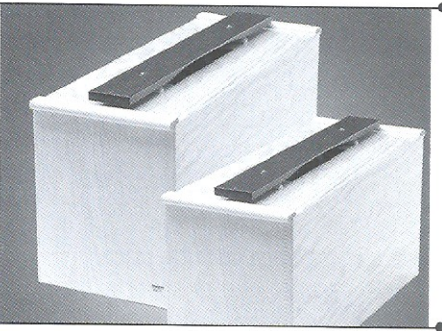
## El registro de los instrumentos

Desde un principio Orff sintió la necesidad de contar con instrumentos que tuvieran la capacidad de cubrir un registro sonoro amplio. Primero lo hizo con la viola da gamba, el cello, la guitarra, y las flautas dulces. Gracias a él, podemos decir que las posibilidades en la combinación de maderas con metales y los registros bajo, tenor, contralto y soprano son inmensas. La riqueza tímbrica que se obtiene, muchas veces nos impresiona, a pesar de ya llevar varios años de trabajo y experimentación con nuestros alumnos. En el caso de los glockenspiels encontramos dos registros: soprano, con un rango tonal entre c6 y a7 es el más agudo de los instrumentos de placas. El contralto cubre un registro del c5 hasta el a6.



El grupo de los metalófonos cubre los registros de bajo, tenor, contralto y soprano y suenan una octava más grave que los glockenspiel, o sea, que se corresponde con la voz humana.

En el caso de los xilófonos, los registros son más amplios aún, debido a que se fabrican xilófonos contrabajo con un sonido sorprendentemente grave y con una fundamental muy presente gracias a que cada placa cuenta con un cajón de resonancia propio. El rango tonal de estos instrumentos cubre desde el do<sub>2</sub> hasta el do<sub>3</sub>.



Se completa la familia con los registros de bajo, tenor (registro de fa<sub>3</sub>-re<sub>5</sub>), contralto y soprano.

Aquí les dejamos un gráfico que nos detalla los registros de los instrumentos en relación al piano.

Es ciertamente importante conocer los registros de los instrumentos a la hora de escribir un arreglo musical, ya que nos evitará tener que realizar cambios sobre la marcha.

Por otro lado, uno toma verdadera conciencia de la dimensión sonora que puede producir la combinación de los distintos registros, cuando se está en contacto con un conjunto completo de instrumentos.

## Aplicación didáctica

Si tenemos que hablar de la aplicación didáctica de los instrumentos de placas en las clases de música, es tan vasto el tema, hay tantas posibilidades (¡y cuántas nos quedan por descubrir!) que nos tomaría una gran cantidad de trabajo enumerarlas todas. Pero sí podemos conocer las bases que cimentó Orff durante los años que trabajó como pedagogo, para acercarnos a su propuesta en el terreno de lo instrumental.

En primer lugar, diremos que los instrumentos de placas ya forman parte de nuestras

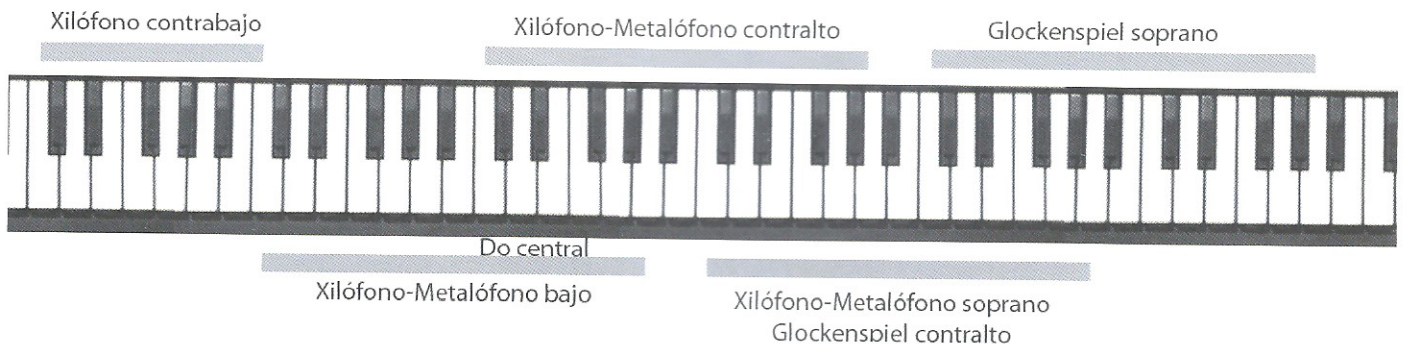
tareas como docentes, para quienes seguimos la metodología desde hace unos años.

Es muy probable, que quien haya tomado contacto con un conjunto de xilófonos y metalófonos y además haya podido llevar a cabo obras musicales con sus alumnos en ellos, lo siga disfrutando mientras esté al frente de una clase de música con niños.

Es nuestra intención alentar a quienes aún no han incorporado a sus clases este instrumental, que se animen a hacerlo.

Sabemos que no es tarea fácil lograr abastecer una sala de música con una gran cantidad de instrumentos de placas, pero tampoco es imposible, y por otro lado no es necesario.

En primer instancia es importante concientizar a las autoridades de las instituciones de la importancia de contar con el instrumental para el área de música y luego, una vez realizada la adquisición, hay que ponerlos en acción en algunas muestras musicales, para que puedan ver los logros obtenidos y esto nos permita - más adelante - una nueva compra.





Con respecto al manejo de los instrumentos, he aquí algunos consejos:

Supongamos que empezamos con niños pequeños que aún no conocen los instrumentos, pues bien, utilizaremos instrumentos de un registro medio (las placas no son tan angostas como en un glockenspiel) y trabajaremos con bordones (do/sol) acompañando el canto. Podemos quitar algunas placas al principio o no. Es importante dejar un espacio de tiempo para que los alumnos exploren las posibilidades sonoras del instrumento y descubran por cuenta propia cómo producir sonido en éste.

También podemos hacer juegos con las baquetas para lograr una correcta posición y agarre en sus manos. La alternancia de éstas al tocar los instrumentos debe procurarse en todo momento.

Más adelante incorporamos los demás sonidos hasta completar la escala pentatónica para la creación de ostinatos que acompañen la melodía cantada y en algunos casos, cuando las habilidades estén ya desarrolladas, interpretada en los instrumentos también.

En el caso que dispongamos de muy pocos instrumentos de placas - una realidad en la mayoría de las escuelas de nuestro país - las podremos utilizar para interpretar una melodía y complementarla con otros instrumentos, como guitarra y piano, para cubrir los registros medios y graves con los correspondientes ostinatos y bordones.

También es importante incorporar al arreglo los instrumentos de percusión, mediante ostinatos rítmicos para enriquecer el espectro sonoro.

En la medida en que - con el tiempo - logremos ampliar el registro con nuevos instrumentos de placas, utilizaremos los de registro bajo, para ejecutar bordones y los de contralto para los ostinatos, la melodía en los sopranos y el color en los registros más agudos. Esto no significa que siempre debamos usar los instrumentos con esta estructura, sino una forma que nos propone Orff en los inicios de Música para niños.<sup>3</sup>

Luego, cada docente deberá experimentar con sus alumnos, desarrollando un criterio musical, poniendo atención al aspecto tímbrico, para luego llegar a la elección de los instrumentos que se adecuen a la obra musical que se desee abordar.

Tengamos en cuenta que en una instrumentación no es necesario que todos toquen todo el tiempo. Pueden alternar entre distintos grupos y crear distintos planos sonoros. Es importante lograr que los niños aprendan a esperar, y por otro lado, a descansar. Frecuentemente intentemos integrar las placas con los otros instrumentos que componen el conjunto: flauta dulces, guitarra, cello, piano e instrumentos de percusión, siempre buscando un buen resultado sonoro. También integrarlos al movimiento o al drama. Seguramente no será igual la interpretación acompañada de otro lenguaje artístico.

## Últimas recomendaciones

Pongamos nuestra atención en la ubicación de los instrumentos en el espacio del

aula. No da lo mismo que éstos estén ubicados en cualquier parte.

Por lo general, los podemos ubicar en semicírculo, lo cual es conveniente, ya que de esta manera todos pueden verse y también escucharse mejor. Pero más importante aún, es que así se sienten más unidos como grupo. Si la curva es muy larga, podemos optar por la ronda, y si hay que hacer una presentación, dos o más filas es lo más adecuado.

Pueden tocar sentados en el suelo o en un banco y el instrumento en un soporte.

Fomentemos entre los alumnos el cuidado por el instrumental. Si es de buena calidad, está preparado para durar por varias generaciones. Prestemos especial atención al retirar las placas de los instrumentos tomándolas de los dos extremos, ya que si es tomada de forma incorrecta, puede romperse un clavo. Nunca permitirles percutir una placa con otra placa.

Puede suceder que el soporte donde se apoyan las placas esté vencido, esto significa que la placa está muy cerca de la madera del cajón y no tiene la suficiente amortiguación como para soportar el golpe de la baqueta: por un lado no vibrará lo suficiente, por otro lado, transmitirá el golpe al cajón produciendo un ruido molesto. En ese caso, es necesario reemplazar el fieltro por uno nuevo. También es importante chequear frecuentemente la afinación de los instrumentos. Si hay placas desafinadas o faltan placas en algún instrumento, podemos recurrir a un luthier para solucionar el problema.

Por último, no perder de vista que el estar en contacto permanente con otros docentes que utilicen el instrumental, nos enriquecerá, podremos compartir las producciones vocales-instrumentales de nuestros alumnos con las de los demás, y apreciar mutuamente las expresiones artísticas, es decir disfrutar la música a través de estos maravillosos instrumentos.

# Experiencia de un taller

por Mercedes Insausti

Esta partitura pertenece a un Quodlibet que trabajamos durante el encuentro del mes de agosto de 2011 de Flauta Dulce organizado por la Asociación Orff Schulwerk Argentina. Si bien lo que aquí se describe es cómo fue presentada esta actividad a un grupo de adultos, la propuesta vale también para hacerla con niños.

Las tres primeras melodías fueron trabajadas separadamente y con diferentes consignas. Para la melodía 1 el grupo leyó 4 partituras diferentes de ocho compases cada una. La melodía 1 completa surgió de reunir fragmentos tomados de esas 4 partituras. Éste trabajo es útil para agudizar la concentración y respetar los tiempos de espera.

La melodía 2 se presentó armada, pero luego se pidió al grupo que hiciera una

variación de la misma. La consigna para esta variación era modificar el ritmo, incorporando más figuras en cada compás. La complejidad de la variación dependerá de cada grupo.

La melodía 3 fue presentada como un rompecabezas dividido en cuatro láminas de dos compases cada una. La tarea del grupo fue elegir un orden deseado.

La melodía 4 fue compuesta por el grupo, tarea de por sí fácil puesto que la composición estuvo guiada. Se entregaron 4 láminas con los pentagramas vacíos, donde sólo estaba indicado el compás, las barras de compás y las funciones armónicas que debían tener en cuenta.

Una vez resueltas las cuatro melodías, el Quodlibet se fue ensamblando, primero

escuchando las melodías de a una, luego de a dos, de a tres, y finalmente las cuatro voces. Una sugerencia interesante es la de elegir diferentes directores entre los integrantes del grupo y escuchar las versiones que "cada director" propone ensamblándolas en diferente orden.

Si bien el trabajo fue ejecutado con Flauta Dulce Soprano, las melodías 2 y 3 pueden ser tocadas en Flauta Dulce Contralto, en los inicios de su aprendizaje, ya que solamente se utilizan las notas del primer pentacordio de Do Mayor.

Ésta actividad está pensada para ser realizada a lo largo de varias clases, sumando cada vez más dificultades. Ocupar sólo una fracción de la clase resulta motivador, especialmente cuando se hace con niños, para que no falten a ninguna clase de música para poder completarla!

## QUODLIBET Flauta Dulce

The image shows a musical score for a Quodlibet piece for Flauta Dulce. It consists of four staves of music, each with a treble clef and a 3/4 time signature. The first staff contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The second staff contains a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The third staff contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The fourth staff contains a sequence of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The score is presented in a clean, black-and-white format with a decorative border at the top and bottom.



# Experiencias para compartir Que sepa abrir la puerta... de la clase de música

Por Inés López de la Rosa

En el intercambio con docentes de diversos ámbitos es frecuente percibir cierta disconformidad por las contradicciones existentes entre lo supuestamente estipulado en diseños curriculares y programas y aquello que las condiciones reales de cada institución postulan para la educación musical. Es decir que mientras se propone idealmente y en palabras que la educación artística en general y la educación musical en particular son parte importante de la formación de los chicos y que la escuela debe garantizar su espacio porque lo considera un conjunto de saberes relevantes y un camino interesante, la realidad se pelea bastante con ese ideal. En líneas generales, (y exceptuando a quienes nos dedicamos a esto), suele existir un desconocimiento bastante marcado sobre qué se hace en las clases de música de las escuelas.

Por un lado hay una especie de “fantasía” por la que se supone que los chicos allí casi exclusivamente cantan y, ocasionalmente, suman algunos instrumentos. Por otro lado, aunque nos pese, la clase de música todavía sigue siendo considerada “funcional” para los momentos en que hay que “mostrar” al colegio, como en actos, festivales, etc.

Salvo que la escuela tenga autoridades o tradición que le otorguen a las artes un lugar visible, los maestros de lenguajes artísticos en los colegios solemos padecer una especie de “soledad del incomprendido” que nos hace nuclearnos con los iguales para sentarnos juntos a lamentarnos de nuestra suerte.

Pero, ¿qué hacemos nosotros al respecto? Muchas veces, nada. Pues ante un panorama desalentador de condiciones adversas (muchos chicos por grado, poco tiempo de

clase, falta de instrumentos y de espacio adecuado, autoridades que “no nos entienden”), nos quejamos y luego nos resignamos. Esta postura esconde, a mi juicio, una actitud algo cómoda; pues es más sencillo quedarnos así y responsabilizar al “afuera” de nuestras propias frustraciones. Es verdad que toda esa realidad nos afecta, y si nos resignamos nuestro trabajo deja de tener sentido. Y si pierde su sentido, no vale la pena que estemos allí.

La actitud que, a mi entender, se debería asumir es mucho más activa. Es decir que deberíamos ser nosotros mismos los que trabajemos por hacer entender el rol de nuestra tarea en el proyecto general y conseguir los espacios y reconocimientos que creemos necesarios. Nada va a darse de manera automática, sino que habrá que demostrar el por qué de nuestras convicciones y, en muchos casos, “pelearse” para defender lo que vayamos obteniendo. Los caminos para emprender dicho trabajo son diversos y es deseable que cada uno elija el que mejor cuadre a su personalidad y a su situación particular. Me gustaría proponer uno, que considero valioso y que en lo personal me ha resultado atractivo y productivo.

## Articulación e integración

No por obligación ni por necesidad, sino por convicción pedagógica, desde hace algunos años me resultan particularmente interesantes las propuestas de articulación e integración de áreas y lenguajes.

Entenderemos por “articulación” aquella propuesta basada en temas o actividades que puedan encontrar puntos de contacto para relacionarse. Este concepto sería incluso aplicable a trabajos aún entre áreas aparentemente más distantes, como la plástica y la matemática o la música y la geografía. Tomaremos por “integración” aquellas actividades que tengan en su esencia y desde su nacimiento la presencia de áreas o lenguajes diferentes que gestan un resultado común. Estos proyectos son más viables entre áreas afines, por ejemplo, música y literatura o plástica y danza.

Cualquiera de las dos posibilidades (articulación o integración) están contempladas en los diseños curriculares, enunciados entre los propósitos de la educación artística. Desde el punto de vista pedagógico, los fundamentos para tales propuestas son comprensibles. Cualquier saber que sea propuesto de manera más integral y abarcativo otorgará una resignificación de los contenidos específicos de cada materia; es decir que el valor que adquieren se verá enriquecido por los aportes externos.

A pesar de que sea un deseo del diseño curricular o de cualquier proyecto institucional el trabajar de manera articulada y en equipo, sabemos que las condiciones ideales para que ello suceda no están facilitadas. Para poder llevar a cabo estos proyectos será preciso un **conocimiento de los contenidos curriculares de las demás materias, voluntad de trabajo en equipo, flexibilidad en relación con el abordaje de los propios contenidos, creatividad y capacidad de planificación conciente y criteriosa**. Todo esto demanda tiempo, capacitación y ganas.

En nuestro sistema educativo casi no se toma en cuenta la necesidad de horas para planificar, reunirse, evaluar, corregir, etc., (no sólo en áreas curriculares). El docente que verdaderamente quiere llevar adelante proyectos de esta naturaleza y que no cuenta con puestos “full time”, como en otros países, deberá hacer uso de toda su energía, sus ganas, sus escasos minutos libres y todas las herramientas tecnológicas que nos permiten hoy estar virtualmente en contacto. Es viable la realización de las propuestas, placenteras y gratificantes para alumnos y docentes, pero sólo si se las encara con la seriedad propia de la actividad del profesional educador y una enorme vocación.

## ***Salir a buscar, dejar espiar e invitar a entrar***

***Nuestros sistemas escolares siguen creyendo que está bien dividir a los niños en segmentos. Es así que a cierta hora del día, sólo se ejercita la parte de ellos que tiene que ver con la percepción visual, la reproducción y (con suerte) con las actividades creativas, y a todo eso se lo llama clase de arte. En otro momento, sus capacidades auditivas, se desarrollan en lo que se da en llamar clase de música. Si tiene suerte, por un rato se les permitirá sentir y usar el cuerpo: eso se llama clase de danza o movimiento o educación física.<sup>1</sup>***

Convencer a las autoridades de las escuelas y, aún más, a los maestros y profesores, todos ellos desbordados de problemas de otra índole, de que es posible realizar trabajos de articulación e integración que no choquen con los extensos programas que hay que abordar

en cada materia, no es tarea sencilla. No es fácil que nos “tomen en serio”. Sin embargo, es posible. Siempre es aconsejable dar primero pequeños pasos, como invitar a los maestros y directores a que pasen, aunque sea un momento, (cuando estamos terminando una clase y vienen a buscar a los chicos, cuando vienen a avisar algo al aula) y que escuchen o vean lo que hicimos, que participen en el juego o en la danza de ese momento. En estas mínimas visitas suele generarse sorpresa y receptividad en los “invitados”, que comienzan, de algún modo, a registrar qué ocurre dentro del aula de música. Esto también funciona en sentido inverso, es decir, cuando el maestro de música asiste a clases de otras materias fuera del salón de música y aprecia qué cuelga de las paredes del aula, qué tanto espacio tienen para moverse y sentarse, cómo se relacionan con la maestra, cómo tienen organizados sus cuadernos o carpetas, etc.

Si no se “baja línea” institucionalmente, es difícil que tendamos naturalmente a trabajar en equipo dadas nuestras circunstancias laborales ya comentadas. Entonces es nuestra iniciativa la que debe movilizar lo establecido.

Acercarnos a los docentes de las demás materias, preguntar qué están trabajando, consultar sus planificaciones, leer los libros de textos que usan en las diversas materias de cada grado, pueden ser puntos de partida inspiradores para tender lazos, para tomar contacto y darse a conocer.

Cuando esto se establece como un hábito, como una forma frecuente de trabajar, genera consecuencias positivas. Por un lado, cumple con aquellos propósitos mencionados en los diseños curriculares, a mi entender correctamente justificados desde lo pedagógico, que promueven el abordaje más abarcativo de los diferentes contenidos para su resignificación y aprendizaje más cabal. Pero por otro, nos da a conocer al resto de la comunidad educativa y nos convierte en algo más que “animadores culturales”.

Los puntos de contacto para comenzar un trabajo de articulación o de integración pueden ser múltiples y diversos. Un cuento o una leyenda, un lugar, un momento histórico, un número, un estilo, un sentimiento, una idea, un autor, un objeto, etc. Y los proyectos no tienen por qué ser faraónicas propuestas de todo el año. Basta con detenerse un momento y buscar. Pero es necesario también asumir la responsabilidad profesional que ello implica: no meternos en territorios desconocidos sin la preparación necesaria. Antes, preguntarle a quien sabe para que nos ayude y oriente, o bien empaparnos del tema, respetando así todos los saberes que se verán involucrados.



***Kandinsky afirmaba que el color era capaz de expresar sentimientos, igual que la música y encontraba más que analogías entre diversos lenguajes artísticos, usando términos como consonancia, acordes, ritmo, intensidades, etc.***

## ***La postura del Orff Schulwerk***

De todas maneras, aunque no encontremos eco en otros docentes o en los directivos,

1. Haselbach, Bárbara. La integración de las artes a través de la experiencia corporal, en The Orff Echo. Invierno 2004. Traducido por Daniela Bentancur.



estas propuestas deberían encararse desde la misma clase de música. Y es justamente eso lo que nos propone el Orff Schulwerk.

**Uno de los beneficios del Orff Schulwerk es que nos recuerda que el arte del movimiento, música y lenguaje comparten un mismo núcleo. Cuando trabajamos con uno de ellos, los otros dos están tan cerca que no podemos evitar incluirlos.<sup>2</sup>**

Desde su misma gestación, el Orff Schulwerk dejó en claro que su objetivo era la educación del niño de manera integral.

Dice Sofía López Ibor<sup>3</sup>:

**El Schulwerk como pedagogía y como filosofía, conecta los aspectos emocionales y cognitivos del aprendizaje y pone al niño en el centro.(...) En el Orff Schulwerk empezamos con lo que los chicos saben hacer mejor: cantar, jugar y moverse. A través de la creación, improvisación, exploración y experimentación, el niño llega a una comprensión más profunda de la música. Agregarle movimiento, actuación y artes visuales hacen a la experiencia del aprendizaje aún más rica.**

Esto quiere decir que la propuesta del Orff Schulwerk es apuntar a la sensibilización estética por medio de diversos lenguajes de expresión.

Desde mi punto de vista, adhiero fervientemente a esta idea, ya que en clase de música prefiero tener niños sensibles a tener diestros intérpretes que no reaccionen a un estímulo expresivo sino se emocionen frente a una obra de arte.

Otro aspecto positivo de la propuesta del

Schulwerk es que al realizar un abordaje multidisciplinario siempre habrá espacio para que cada alumno encuentre sus fortalezas y las comparta. Es decir que aquel al que le cuesta cantar, quizás sea creativo a la hora de escribir o de realizar una obra plástica, o diestro en las actividades de movimiento.

Cada uno encontrará así un canal de expresión y detectaremos así no sus debilidades sino sus puntos fuertes.

**En una clase de música "normal" los pintores inventivos y los bailarines diestros pueden, no obstante, ser pobres como músicos. Sus debilidades se notarán y, por tanto, declinará su motivación y aumentará su frustración.**

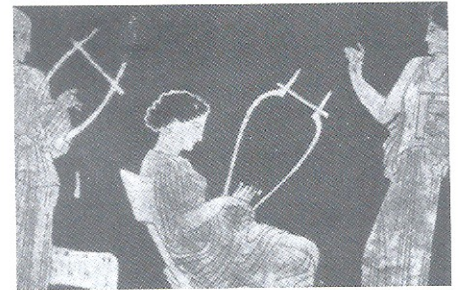
**Esto cambia por completo en un proyecto de arte integrado. Lo que cuenta en este contexto son las fortalezas de alumno, no la puesta a prueba y la demostración de sus debilidades. No importa cuál sea su don, no importa cual de sus múltiples inteligencias sobresalga, su aporte será bienvenido en el trabajo de todo el grupo.(...) Uno podría preguntarse si los estudiantes trabajarán sólo en las áreas en las que se sienten fuertes y no mejorarán donde no lo son. Pero eso no es así. Los niños se enfrentan a diario con lo que sucede a su alrededor.**

**Ellos observan y aprenden de las fortalezas de sus amigos. Se trata de un clima social diferente, que da a todos los alumnos confianza en sí mismos y fortaleza de espíritu para enfrentar cosas nuevas.<sup>4</sup>**

## Educación Integral

En la antigua Grecia, los lenguajes artísticos eran considerados parte esencial de la cultura.

Cultivar el cuerpo, la mente y el espíritu eran objetivos de la educación.



Esa unidad se ha perdido.

Quizás sea nuestro deber tomar esa sabia bandera aunque nos sintamos solos o nos demande un gran esfuerzo.

El conocimiento cabal de la currícula de cada área que transitan los chicos en la escuela y la reflexión sobre estas relaciones entre los lenguajes artísticos permite al docente del área de educación estética encontrar caminos interesantes, dinámicos y sumamente versátiles para proponer proyectos de articulación e integración.

Este es, a mi criterio, un interesante camino para cumplir con nuestro rol de educadores profesionales.

2. Ibid.

3. López Ibor, Sofía. Blue is the sea. Music, dance and visual arts. Pentatonic press, San Francisco, California. 2011. P. 4

4. Haselbach, Bárbara. Op. Cit.

# Noticias AAOrrf

## CURSOS INTERNACIONALES DE VERANO 2012

### **Bárbara Haselbach en la AAOrrf**

Cumpliendo 10 años de la primera visita de Verena Maschat, la Asociación Orff-Schulwerk Argentina ha contado, en sus cursos internacionales, con la presencia de importantísimos profesores del exterior que nos han brindado aportes realmente fundamentales y pilares para nuestro desarrollo y crecimiento en la labor docente. Pero la presencia de una de las figuras más trascendentales del mundo del Orff-Schulwerk fue un sueño cumplido. En el mes de febrero de este año, inauguró nuestro curso internacional la Prof. Bárbara Haselbach, una verdadera autoridad del Orff-Schulwerk.

La Maestra Haselbach fue discípula de Gunild Keetman y es uno de los grandes referentes de la pedagogía de la danza elemental en el Instituto Orff, centro que dirigió durante muchos años. Es presidente del Foro Orff-Schulwerk de Salzburgo y ha sido editora durante mucho tiempo de la revista Orff-Schulwerk Informationen. Recorre el mundo disertando y enseñando con una admirable pasión y un dinamismo inagotable del que hemos sido testigos y del que es imposible no impregnarse.

Bárbara brindó dos cursos en Buenos Aires. **Hacer música con el cuerpo**, que estuvo destinado a participantes que se inician en la propuesta del Orff-Schulwerk, y la improvisación e integración de las expresiones artísticas, dedicado a socios con mayor experiencia. El trabajo realizado no dejó aspecto alguno sin contemplar: la maravilla del juego, el encuentro con nuestra propia sensibilidad, la oportunidad para la búsqueda en la improvisación y la cristalización en las creaciones, con un sólido anclaje en lo pedagógico y en el marco conceptual específico del movimiento y la danza a la altura de la talla de su experiencia y trayectoria. Hace algunos años no creíamos posible, como Asociación tan joven, que una figura de tal relevancia de la pedagogía orffiana viniera a ofrecernos sus conocimientos con tanta humildad, sencillez y entrega.

Su palabra, su gesto y su mirada pedagógica sobre el trabajo ha dejado en todos nosotros una profunda impronta.

### **Sofía López-Ibor nuevamente con nosotros**

Nuestra querida Sofía López Ibor (San Francisco, E.E.U.U.), en éste su segundo viaje, trajo como propuesta un recorrido por el mundo a través de canciones y juegos de niños de diversos países. Su curso, **Músicas del Mundo**, tuvo como propósito experimentar, explorar, vivenciar e internalizar contenidos musicales y de movimiento a través de una selección de juegos y canciones que puso su acento en la diversidad cultural. En el desarrollo de las propuestas se realizaron ostinatos, juegos de dinámica y aprendizaje de la forma, percusión corporal, juegos de movimiento, instrumentaciones, danzas, improvisaciones y creaciones grupales. Esto se vio enriquecido con la proyección de videos, que ayudaron a profundizar la mirada sobre el contexto socio-cultural y el perfil estilístico de las distintas manifestaciones musicales. Participaron treinta y tres profesores de música y movimiento con amplia experiencia en los cursos organizados por la AAOrrf en años anteriores, que desempeñan su labor docente en los distintos niveles de la educación (inicial, primario, secundario y terciario). Su sentido estético, que atestigua la elección del material trabajado, su respeto por el origen y la fuente informante, refleja su sólida postura pedagógica intercultural, superando los objetivos específicos del área y proyectando una posición ideológica frente a nuestro rol docente como transmisores y guías en la formación de personas integrales y sensibles. Instaure, además, la posibilidad de dinamizar el trabajo hacia infinitas maneras de abordarlo y enriquecerlo con otros actores de la institución escuela. Una vez más Sofía ha dejado nuestro terreno docente sembrado para hacernos crecer en la labor cotidiana.

## SEGUNDO CURSO INTENSIVO DE INVIERNO 2012

Si durante el lunes y martes 16 y 17 de julio de este año usted recorría las aulas del Colegio Pestalozzi de Belgrano en la Ciudad de Buenos Aires y se encontraba con profesores cortando placas de aluminio para construir metalófonos, otros bailando una pavana acompañados por un consort de flautas dulces o bailando un chotis y otros creando caligramas, limericks y hablando del Jabberwocky, no se hubiera sorprendido. Todo eso ocurrió durante el Curso de Invierno: **Música y Movimiento**, organizado por la Asociación Orff-Schulwerk Argentina, que sigue creciendo en número, oferta y calidad pedagógica. Los cursos dictados fueron:

- **Construcción de instrumentos de placas**, dictado por el profesor Ignacio Propato.
- **Distintos lenguajes, un mismo idioma**, dictado por la Profesora Inés López de la Rosa.
- **Danzas del mundo**, dictado por las profesoras Tamara Figueroa y Karina Jaroslavsky.
- **La flauta dulce en el aula**, dictado por las profesoras Eliana Seinturia y Belén Ruggiero.



## LA ASOCIACIÓN EN EL EXTERIOR

### La Asociación Orff-Schulwerk Argentina en Salzburgo

Entre el 5 y 8 de julio y convocado por el Orff-Schulwerk Forum Salzburgo se realizó en Salzburgo, Austria, un encuentro de trabajo de las Asociaciones Orff-Schulwerk del mundo con el propósito de reflexionar sobre aspectos que a todos los involucrados preocupan y absorben.

El tema convocante fue: "El Orff-Schulwerk entre los polos de una educación pragmática de la música y de la danza y el desarrollo de la personalidad en su totalidad", focalizando el aspecto humanístico y artístico del Orff-Schulwerk, y el Orff-Schulwerk en la escuela.

Durante los 3 días de intenso trabajo se escucharon interesantes ponencias relacionadas con cada uno de esos temas, tras lo cual los participantes se reunían en grupos para debatir sobre los mismos, tomando en consideración la incidencia de las particularidades de cada país en el abordaje del Orff-Schulwerk.

La programación contempló un espacio para que 4 asociaciones pudieran exponer durante 20 minutos su proyecto. Fueron invitadas la asociación de Austria como país anfitrión, la de Estados Unidos, por ser la asociación más grande, Finlandia y finalmente Argentina por ser ésta la más joven. Tuve el gran honor, como entonces Presidente de la Asociación, de hacer la presentación que fue cálidamente recibida y elogiada por los asistentes.

La música, "viva" si bien no protagonista, estuvo presente todos los días durante 15 minutos al comenzar la jornada, y alumnos del Orff-Institute de Salzburgo, realizaron un concierto donde nos ofrecieron excelentes ejecuciones instrumentales y dos brillantes trabajos de danza con coreografía y música de los mismos alumnos.

A la brevedad será subida a la página web de la Asociación el informe completo de las ponencias allí presentadas, como así también la síntesis de las conclusiones a las que arribaron los diferentes grupos de trabajo.

Dina Poch

### La Asociación Orff-Schulwerk Argentina en Chile

Nos es muy grato dar a conocer a nuestros lectores la primera experiencia de capacitación fuera de nuestro país. Muy interesados en la posibilidad futura de crear una Asociación Orff-Schulwerk en Chile, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile nos convocó para participar del 1er Seminario de Pedagogía en Música "Orff-Schulwerk y la educación musical del siglo XXI", del 30 de agosto al 1º de septiembre.

El programa consistió en tres conferencias: **El Orff-Schulwerk ayer y hoy** a cargo de Dina Poch, **El concepto Kodaly de educación Musical; su aplicación en las aulas** a cargo de Carlos Miró y la tercera **Pedagogía del descubrimiento: el niño y la música** a cargo de Olivia Concha. Y se desarrollaron tres talleres: **Introducción al Orff-Schulwerk** (Dina Poch, Arg.); **Movimiento y danzas: Una mirada desde los elementos de la música** (Tamara Figueroa y Mariana Vergara Lasheras, Arg.) y **Práctica instrumental e ideas musicales en torno al Orff-Schulwerk** (Rodrigo García, Chile). Unos 60 docentes de distintas regiones del país participaron en ellos y presentaron sus trabajos en una muestra final.

**¡Una experiencia humanamente inolvidable y musicalmente reconfortante!**

### Liselotte Orff: 1930 – 2012

El 19 de septiembre, poco después de haber cumplido su 82 cumpleaños, falleció Liselotte Orff, casada con Carl Orff desde 1960 hasta 1982. Tras la muerte de su marido, fue nombrada Directora de la Fundación Carl Orff, cargo que mantuvo hasta el 2010 en que pasó a ser su Directora Honoraria.

Durante su vida se ocupó y preocupó por preservar las obras de Carl Orff, difundiendo sus composiciones y el Orff-Schulwerk, obra a la que le asignó especial importancia, ya que se abocó especialmente a promoverla por el mundo entero. En el 2010 fue galardonada con el "Golden Ring of Honor", de la Municipalidad de Dießen, Alemania, y en el 2011 recibió del Primer Ministro de Bavaria, Horst Seehofer, la Orden del Mérito.

Con la muerte de Liselotte Orff, la Fundación Carl Orff ha perdido a una invaluable promotora y a una importante testigo del trabajo creativo de Carl Orff a quien ella le dedicó todo su amor y energía. Durante muchos años y a través de la Fundación Carl Orff Liselotte ha apoyado, profesional y económicamente, proyectos de varias Asociaciones Orff-Schulwerk, incluyendo a la Asociación Argentina, que se ha visto beneficiada en más de una oportunidad.

# Hilando fino

## El movimiento en la clase de música

Tamara Figueroa y Mariana Vergara Lasheras

**"Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la vida del niño: un trauma".<sup>1</sup>**

Dos horas de lengua, recreo, una hora de matemática, una hora de inglés, recreo, una hora de educación física, una hora de música...

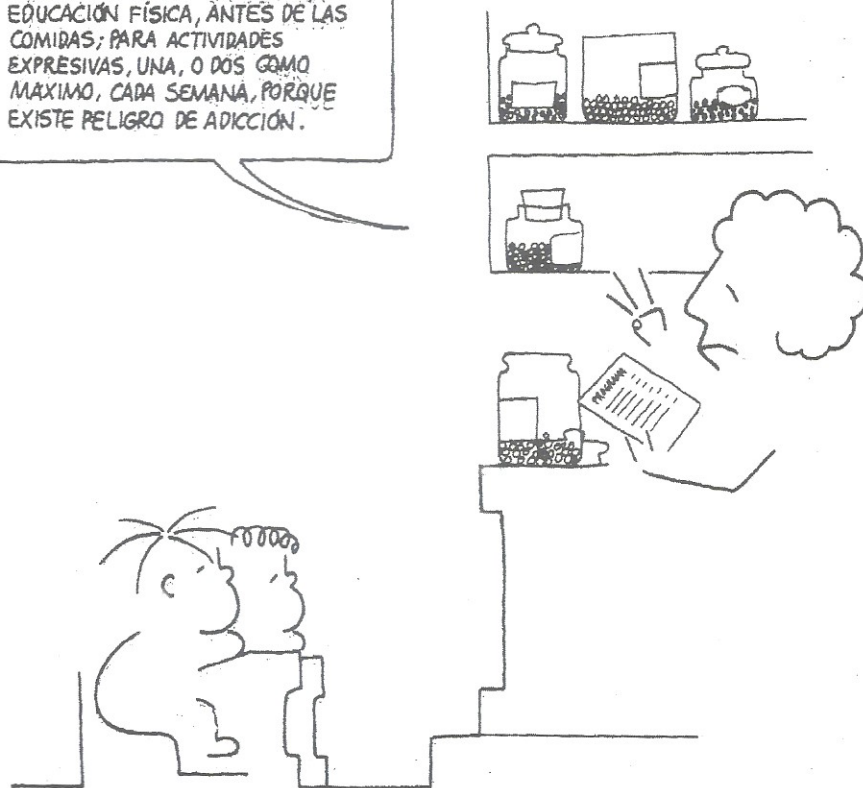
Esta es la realidad de nuestros alumnos. Una cotidianeidad escolar fragmentada en compartimentos estancos, impermeables y con objetivos específicos y recortados. En este marco institucional se encuentra inmersa la música, que con frecuencia ve afectado su valor integral. Pero, si estamos de acuerdo en que la música es el reflejo de la integralidad del hombre como hacedor de sonido, palabra, movimiento, ¿podemos, como docentes de música, transitar y generar experiencias y vivencias integrales con nuestros alumnos?

¿Podemos ser fieles a esta premisa de la integralidad de la música? ¿Podemos valerlos de la música, el lenguaje y el movimiento para el desarrollo de nuestras clases? ¿Podemos emplear el movimiento y la danza como parte esencial del aprendizaje? ¿Podemos cantar, tocar y bailar con nuestros alumnos?

### Andando y andando vamos a trenzar

Nuestra respuesta es SI. Es verdad que necesitamos prepararnos para la tarea de orientar a nuestros alumnos en experiencias estéticas de carácter holístico. Nosotros mismos debemos transitar ese descubrimiento del propio cuerpo como medio de expresión musical en el tiempo y el espacio, vivenciando aspectos

VEAMOS: LA PÍLDORA DE LENGUA CASTELLANA DOS VECES AL DÍA; LA DE MATEMÁTICAS, CUATRO VECES POR SEMANA; UNA POR SEMANA DE EDUCACIÓN FÍSICA, ANTES DE LAS COMIDAS; PARA ACTIVIDADES EXPRESIVAS, UNA, O DOS COMO MÁXIMO, CADA SEMANA, PORQUE EXISTE PELIGRO DE ADICCIÓN.



esenciales del movimiento y la danza, disfrutando del placer que inaugura el movimiento vinculado con la música, incorporando un repertorio de juegos de movimiento que enriquecen la percepción del ritmo, del espacio y la dinámica, acercándonos a las danzas tradicionales del folklore universal, a la improvisación

y a la composición de movimiento y danza. Pero en ese camino de aprendizaje, transitando esta manera de hacer música, nos sorprenderá todo lo que tenemos para dar desde la danza y el movimiento, aún cuando partamos del prejuicio de "yo para bailar no nací".

1. SCHAFFER, MURRAY. El rinoceronte en el aula (Trad. Violeta H. de Gainza), Editorial Ricordi. Buenos Aires, Argentina, 1975, p.14.  
2. TONUCCI, FRANCESCO. Con ojos de niño. Red Editorial Iberoamericana. Buenos Aires, Argentina, 1994, p. 145 "El horario" (1978)