MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

Actualización Curricular

E. G. B.

ARTES
MÚSICA

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº2

PRIMER CICLO

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal
Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación
Lic. Enrique Martín

Subsecretario de Educación
Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento-Educación
Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Currículum
Lic. Silvia Mendoza

1996

Equipo de profesionales de la Dirección de Currículum

Asesora de Currículum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la EGB: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de material impreso: Anahí Mansur.

Diseño y diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Hilda Weitzman de Levy.

EGB

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal

Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

ÍNDICE

Propósitos del área
Introducción
1. Fundamentación general
2. La música en la escuela
3. Una propuesta metodológica
4. Alcanzar la articulación
5. Propósitos de música
6. Organización de los contenidos
7. EGB Primer ciclo. Bloque 1 El sonido y la música
- **El sonido**
- **a. El sonido**
- **b. El sonido en el espacio**
- **c. Sonidos del entorno**
- **La música**
- **Organización de los sonidos en estructuras musicales**

8. EGB Primer ciclo. Bloque 2 Modos de expresión (ejecución)
- **a. El canto**
- **b. Las ejecuciones instrumentales**
- **c. Concertación**

9. El repertorio de canciones
10. Bibliografía

Prof. Clarisa Álvarez

Introducción

En la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, desde la Dirección de Currículum, se ha puesto en marcha la elaboración de documentos de trabajo, con el objetivo de ir acercándonos paulatinamente a los cambios que en todo el sistema educativo nacional impone la nueva Ley Federal de Educación.

Este documento **no tiene el carácter ni el alcance de un diseño curricular**; intenta ser un material auxiliar para el docente, que lo oriente durante esta etapa de transición. Este material se irá ampliando y/o modificando en la medida en que se reciban los aportes de los docentes, en relación con la efectividad y con las dificultades que se presenten en la tarea diaria del aula.

En primer lugar, se intenta dar un encuadre general a la disciplina. Luego, cómo ésta se inserta en la escuela, pensando ya en la nueva estructura dada por la ley federal, en términos de EGB (Educación General Básica). En este punto, desarrollaremos una propuesta metodológica general (compartida con las otras disciplinas del área artística, tal como se anticipara en el *Documento de trabajo nº1* elaborado por el equipo de Artes), y un listado de los propósitos que en relación con la actividad musical sería deseable plantearnos desde la escuela (qué deberíamos garantizar a nuestros niños en su paso por la EGB). En tercer término, una orientación sobre las acciones que los docentes deberían implementar para asegurar una articulación entre la actividad realizada por los niños en el nivel inicial y la que emprenderán en el primer ciclo de la EGB. Por último, un listado de contenidos estructurado por bloques.

Cada bloque está precedido por un desarrollo con algunas orientaciones metodológicas. Por último, algunas consideraciones sobre el criterio sugerido para seleccionar el cancionero escolar.

1. Fundamentación general

Vivimos inmersos en un universo sonoro. Sonidos de todo tipo: agradables, desagradables, algunos deseados, otros en vías de extinción, todos ellos cortando con su vibrante vida al silencio, que es marco indispensable (y tantas veces "escaso") para la comprensión de esa marea sonora que nos rodea.

El sonido es la materia prima de la música y, como tal, merece ser tratado sin discriminaciones. La percepción, exploración, selección, clasificación del sonido, nos aporta un manejo y conocimiento del material indispensable para el trabajo posterior con los sonidos organizados: la música.

La música es una organización de sonidos realizada con la intención de que sea escuchada. Es lenguaje, expresión, comunicación. La **intencionalidad** es la característica que fundamenta su sentido comunicativo. Es intención del compositor expresarse, "decir algo" con su obra, más allá de las posibilidades concretas que existan en el momento de la creación, de que esa obra llegue hasta nosotros. Más allá también de la posibilidad de que nosotros, como oyentes, lleguemos a comprender el sentido de su expresión, su mensaje. Nos llega "un" mensaje, que se convierte en casi "tantos" mensajes diferentes, como oyentes participen de ese acto comunicativo.

Existen distintas maneras de relacionarse con la música:

- como oyente
- como intérprete
- como productor-creador-compositor

En cualquiera de los tres casos, conocer básicamente el código nos permite lograr un buen acercamiento al hecho musical, que se traduce en la comprensión, decodificación y codificación de las organizaciones sonoras. Comprendiendo es como se hace factible la comunicación.

2. La música en la escuela

La música en la escuela debe permitir experimentar de las diferentes maneras antes citadas; el nivel de profundidad a alcanzar se vincula con la etapa de desarrollo y los intereses del grupo de niños. El primer contacto con la música es importantísimo, y algunas veces está disociado con las experiencias buscadas o deseadas por los alumnos. Es nuestra obligación, como docentes, brindarles esta posibilidad, ya que quizás para algunos sea la única oportunidad de contactarse con la música.

Aquellos en los que se despierte un interés particular, podrán canalizar sus inquietudes en los establecimientos especializados (escuelas de música, conservatorios) pero la actividad en la escuela debe estar encarada de forma tal que ningún alumno sea excluido de las prácticas musicales.

Hacer música (ejecutar, producir-crear), **apreciar** la música (a través de la audición crítica, es decir reflexionando, con una toma de posición) y **ubicarla dentro de un contexto** (histórico-geográfico-social) serían las tres grandes tareas que tendrán que abordar conjuntamente alumnos y docente.

3. Una propuesta metodológica

*¿Qué significa **hacer** música en el marco del aula de una escuela?*

Brindar a los alumnos la posibilidad de ser partícipes del hecho musical, desde un rol activo: como productores-creadores y como ejecutantes-intérpretes. Ambos roles pueden concebirse desde múltiples actividades, con diferentes niveles de complejidad. De ninguna manera la pretensión es convertir a nuestros alumnos en excelsos compositores, o concertistas; pero qué importante sería para todos tener la experiencia de sentirse "parte integrante de la música".

Que un alumno logre tocar una melodía en una flauta, no significa haber conseguido ejecutar música. En la **ejecución** musical se trata de cuidar la calidad del sonido emitido y atender a la oportunidad y expresividad de la ejecución (más allá de la complejidad de la parte, y de las destrezas que el instrumento elegido requiera).

En relación al canto, es necesario proporcionar a **todos** los alumnos la oportunidad de aprender a cantar, superar las dificultades de afinación que puedan existir y desarrollar paulatinamente el oído armónico, de tal forma que puedan participar en una ejecución a varias voces, con seguridad y disfrutando del producto final de conjunto.

Con respecto a las actividades de **producción-creación**, las acciones iniciales pueden consistir en la invención de una instrumentación para una canción (incluso puede tratarse de una simple instrumentación con ajustes globales); la calidad del resultado se vincula con la exploración y selección cuidada de fuentes sonoras, con la oportunidad, calidad y expresividad en el uso de los instrumentos, para lo cual juegan un papel de importancia las destrezas motrices involucradas. De esta manera los alumnos sentirán que el resultado de su trabajo tiene verdadero "valor" musical. La **creación** de ritmos sencillos, melodías cortas, respuestas a un antecedente dado, incluso en una pequeña pieza musical con una estructura formal determinada, son actividades posibles y deseables en el ámbito de la escuela. El docente determinará la **gradualidad** con la que planteará estas actividades en base al diagnóstico y promoverá en los alumnos la valoración de sus creaciones, independientemente de la complejidad de lo creado.[1]

[1] "Los objetivos referidos a la creatividad sugieren la utilización de los contenidos musicales tratados,como vía para la configuración de producciones musicales originales, tanto individuales como grupales. (...) Una vez que el alumno ha experimentado, escuchado, comprendido, determinadas relaciones sonoras podrá modificarlas, proponer nuevas ideas utilizando esas relaciones o recomponer en diferente sentido sus elementos. Desde esta perspectiva todas las experiencias del aula deberían contribuir al crecimiento creativo, cognoscitivo, psicomotriz y afectivo de los niños." (Furnó. DC ‘86)

El docente debe creer en la capacidad potencial de sus alumnos. Esta es la condición de posibilidad que permitirá una verdadera guía de la tarea, brindando oportunidades y el tiempo necesario para que el alumno pruebe sus propuestas, y las ajuste o modifique según sus necesidades o las sutiles sugerencias recibidas. En este tipo de tareas es donde las pruebas de ensayo y error son indispensables para arribar a un buen producto final.

*¿Qué significa **apreciar** en música?*

> *"...escuchar, relacionar con la práctica previa, reconstruir en audición interior,explicitar los contenidos del pensamiento al respecto, sopesar las opiniones con las de los otros, volver a escuchar para constatar, reafirmo variar las impresiones iniciales, generalizar las conclusiones, etc."* (Furnó, DC '86)

En esta rica enumeración dentro del DC '86, está descripta la esencia de la apreciación musical. Si nuestro objetivo es que los alumnos comprendan la música, debemos ayudarlos para que aprendan a **escuchar más allá**, a descubrir cómo se relacionan los elementos en el todo que es la obra musical, a advertir rasgos, indicios acerca de la intencionalidad del compositor y/o los intérpretes.

La audición pasiva y contemplativa, no alcanza para construir desde la audición una capacidad de análisis del hecho musical.

En resumen, se trata de ayudar a los alumnos a escuchar atentamente y así poder **reflexionar** acerca de la música.

> *"...desarrollar la habilidad para distanciarse y reflexionar sobre el significado de las obras artísticas, tanto de las obras creadas por otras personas como las creadas por los mismos estudiantes."* (Gardner,1994)

Apreciar la música es (a modo de metáfora) como "leer con los oídos". Podemos leer distintas músicas y sonidos en diferentes situaciones: en un concierto, de un casete, en un ensayo, de la radio, en una película; puede ser la música o los sonidos producidos por el medio ambiente; las producciones propias y de nuestros compañeros; la del músico ambulante que se para en una esquina de un barrio transitado, la del afilador que promociona sus servicios, la de los pajaritos que viven en el árbol que tiene sus ramas frente a la ventana del aula.

Los niños deben aprender a escuchar. Y las clases de música son el espacio ideal para propiciar este aprendizaje. En la medida en que nuestros niños escuchen mejor, se harán más sensibles a los sonidos. La profundidad que alcancen en la **apreciación** dependerá de las preguntas que el grupo se haga acerca de lo que escuchan, o de las que el docente formule. Las diversas situaciones de audición y análisis, brindarán un material riquísimo para la actividad creadora o de ejecución.

*Por último, ¿qué significa **contextualizar** en música?*

Al pensar en el contexto, inmediatamente pensamos en la necesidad de ubicar a los alumnos en el marco histórico en el que fue concebida una obra musical. Pero, limitar la contextualización a una serie de datos de historia de la música es insuficiente. Sabemos que la geografía y la organización social ejercen también su influencia en las producciones musicales de los pueblos. Sabemos también de la importancia que tiene conocer la función que la música cumple algunas veces, "para qué" fue concebida (por ejemplo: la música para cine, la música de publicidad); en muchos casos conocer de antemano las características de los destinatarios condiciona al músico y por lo tanto, influye en su producción.

Analizar el contexto de una obra, también es tener en cuenta, por ejemplo, las circunstancias particulares que se hayan dado en el aula, en el momento de la tarea: quizás se haya tomado como punto de partida o estímulo un tema desarrollado en el ámbito de otra clase, o alguna situación particular por la que esté atravesando el grupo.

La contextualización está ligada a la apreciación y la reflexión; es difícil imaginar una clase en la que el acento esté puesto en la escucha, sin un espacio dedicado a ubicar el contexto de la obra a escuchar.

Es sabido que las tres categorías, aparecen en forma conjunta cuando planificamos nuestras clases. Creeemos que si tenemos presentes estos tres ejes a la hora de planificar la actividad, obtendremos mejores resultados.

La percepción (como primer paso, el primerísimo impacto), la exploración (que conlleva un análisis: identificar, diferenciar, reconocer), la selección consciente (de lo explorado), la organización del material seleccionado que deriva en una producción-creación, o en una ejecución (controlada por la audición y mejorada -ajuste-) marcan el camino de una actividad bien desarrollada, en la que no se dejan cabos sueltos, y en la que el material es aprovechado al máximo.

Es necesario promover el análisis y audición de todo tipo de música para formar alumnos "curiosos" y "abiertos". Proponemos tener en cuentar la música "masiva" o "de consumo", ya que es la expresión de la realidad en la que estamos inmersos todos, alumnos y docentes. Como ya señalamos en el *Documento de trabajo nº1*, la música desde los medios de comunicación masiva, se hace presente a toda hora y en diversas circunstancias.

Hablamos entonces de "partir de la realidad " en la que estamos todos, no sólo "adecuarse a la realidad de los chicos". Tomar lo que los chicos traen como focos de interés, sin un análisis crítico (y sin una previa preparación para efectuar ese análisis) podría hacernos caer en la "cultura del consumismo": trabajar sobre lo que está de moda, dejando de lado la valoración del objeto artístico.

Uno de los errores en los que se suele caer en el ámbito general de la escuela cuando se buscan tareas de interrelación con otras disciplinas, es pensar a la música como un mero recurso. Se cree que se cumple con la integración y también con los objetivos y

contenidos propios de la asignatura, porque los alumnos cantan en un acto patrio, relacionan la temática del texto de una canción con la unidad de trabajo que están desarrollando en alguna otra asignatura, usan música para ilustrar una clase de historia, realizan una interpretación de la canción cuyo texto fue analizado en su aspecto formal y gramatical en el ámbito de la clase de lengua, pero en todo este despliegue de aparente actividad musical, ¿dónde quedó el desarrollo de los contenidos específicos de la asignatura?

El tiempo de clase se ve reducido en forma considerable cuando sumamos las horas de ensayo para los actos, y las otras participaciones "extra" que realizan alumnos y docente a lo largo del año. Con este planteo no queremos menospreciar dichas participaciones; por el contrario, para aquellos alumnos escépticos que necesitan palpar la "utilidad" de lo que aprenden, tienen un significado enorme, y también para los docentes es importante contar con un marco para que los alumnos puedan mostrar sus producciones.

Nuestra tarea es encontrar el punto de convergencia, y utilizar esos espacios para realizar muestras de lo que es nuestro trabajo **cotidiano** del aula. Puede lograrse un equilibrio, si el docente tiene la posibilidad de planificar con cierta previsión estas actividades "extra-curriculares" con la colaboración de los docentes de grado y los directivos del establecimiento.

Los docentes de música, que conocemos el alcance de nuestros contenidos específicos, podemos discriminar cuándo la música juega un papel de recurso, qué contenidos tienen verdadero valor de aprendizaje para nuestro grupo, y de qué manera podemos interrelacionarnos con los contenidos de otras asignaturas, sin desdibujar ninguna de las partes.

4. Alcanzar la articulación

Conocer a nuestros niños

En el marco de la Ley Federal de Educación, la enseñanza de la música dentro del diseño curricular, comienza en el nivel Inicial, nivel que tiene a partir de ahora carácter obligatorio.

¿ Qué prácticas y conocimientos musicales traen los alumnos al llegar a la EGB?

El docente de la EGB a cargo de la asignatura tiene dos caminos para conocer la respuesta:

1) Informarse con la documentación curricular existente, acerca de los alcances de la educación musical en el nivel inicial.
2) Realizar un diagnóstico conciente y profundo, para determinar el nivel medio en el que se encuentra cada grupo, antes de iniciar la etapa de enseñanza concreta de los contenidos correspondientes al Primer ciclo de la EGB.

Se sabe que muchos docentes de música cumplen funciones en más de un nivel de enseñanza, pero es recomendable que aquellos que trabajen únicamente en la EGB conozcan el currículum de Inicial para evitar repeticiones.

Para partir de la realidad de cada grupo, no podemos confiar en el relato de los alumnos en esta edad, tampoco podemos dar por adquiridos los conocimientos que integran la currícula de Inicial, ya que dependerá de la institución en la que cada alumno haya cursado el nivel (sabemos que en muchos jardines no cuentan con un docente especializado en la asignatura; si es así, es muy probable que el trabajo realizado por la maestra de sala, no haya alcanzado el mismo nivel que en los establecimientos en los que sí cuentan con maestro de música).

Este diagnóstico, nos indicará no solo dónde podemos empezar, sino también en qué aspectos el grupo presenta mayores dificultades, en qué tipo de actividades se interesan más, qué cosas los motiva y qué características presenta el grupo desde el punto de vista de la disciplina, para cuidarnos de plantear actividades que puedan fracasar; por su metodología de trabajo algunas actividades requieren un trabajo previo de preparación para ser incluídas gradualmente, ya que son promotoras de cierto "desorden inicial".

Ahora bien, la articulación entre los dos niveles de enseñanza (Inicial y EGB) es importantísima, pero no la única: en algunas instituciones los docentes de música tienen asignadas sus horas para un nivel , o incluso para un grado, y no hay continuidad en su labor con respecto a cada grupo. Así como los maestros a cargo de grado realizan algún tipo de informe al maestro que se hará cargo del grupo en el período lectivo siguiente, los maestros de música deberíamos pensar en alguna herramienta (informe, planilla, etc.) que nos facilite el inicio del trabajo cuando recibimos un grupo nuevo de alumnos.

Si nuestra pretensión es que el conocimiento de los niños crezca en forma progresiva, que el material de trabajo (cancionero, discografía, etc.) sea novedoso y evite las reiteraciones, si deseamos que en nuestras clases los niños se diviertan y se sientan frente a nuevos desafíos, vamos a tener que idear (quizás en forma conjunta todos los docentes de música de la escuela) una forma para trasladar esta información vital sobre el desarrollo del grupo durante el período lectivo en el que estuvimos a cargo del mismo. De esta manera lograremos una real articulación durante toda la escolaridad de nuestros alumnos.

5. Propósitos de música

Entraremos ahora en el campo concreto de las condiciones que la escuela debe cumplir para garantizar que el alumnado alcance los conocimientos esperables en el tránsito por la EGB.

1. *La escuela deberá brindar a los alumnos la oportunidad de comprender e identificar los elementos propios de la música y su modo particular de organización.a través de la práctica.*

2. *La escuela debe favorecer situaciones en las que los alumnos disfruten de la tarea creativa, improvisando, ejecutando instrumentos y cantando, tomando conciencia del rol que cada uno asume en una producción musical grupal.*
3. *La escuela debe brindar a los alumnos la oportunidad de cantar y ejecutar instrumentos musicales en el ámbito escolar, logrando cierto ajuste de motricidad y cuidado de la calidad del sonido producido.*
4. *La escuela deberá proporcionar a los alumnos ocasiones para valorar, en las experiencias grupales, el trabajo propio y de los otros, con una actitud de respeto tanto frente a los aciertos como a los errores.*
5. *La escuela debe crear las situaciones que promuevan en los alumnos una audición crítica de la producción musical propia y ajena, desde las que se realizan dentro del ámbito escolar, hasta las que ofrece el medio cultural.*
6. *La escuela debe generar situaciones didácticas en las cuales los alumnos aprecien distintos tipos de música, abarcando todos los géneros y estilos, de diferentes épocas y lugares reconociéndolas como manifestaciones culturales.*
7. *La escuela deberá orientar a los alumnos que manifiesten ciertas capacidades musicales especiales, para que realicen una elección conciente de la modalidad de polimodal a seguir, e inclusive incentivándolos a continuar su camino en instituciones especializadas.*

6. Organización de los contenidos

En el DC `86, los contenidos se encuentran organizados en dos bloques:

1) Modos de expresión musical.
2) Lenguaje Musical - Obra musical. Atributos y sus relaciones.

Manteniendo en esencia esta división en dos bloques, nos plantearemos una modificación en la organización interna, y llamaremos a los bloques:

1) EL SONIDO Y LA MUSICA
2) MODOS DE EXPRESION (EJECUCION)

En el primer bloque, nuclearemos los contenidos referidos a:

a. Los rasgos distintivos del sonido (y el sonido en el espacio).
b. La organización del sonido en estructuras musicales.

Estos contenidos se desarrollarán a través de la percepción, la exploración, el análisis y la investigación, para ser aplicados en las actividades de producción.

En el segundo bloque (MODOS DE EXPRESION), nos referiremos a las formas de ejercitar los procedimientos propios del lenguaje musical.

a. El canto.
b. Las ejecuciones instrumentales.
c. Concertación.

La práctica musical (ejecución vocal e instrumental) tiene características propias y demanda la incorporación de algunos elementos, aunque sea en forma rudimentaria, de la técnica vocal e instrumental con el objetivo final de lograr un buen producto musical en el momento de la ejecución-interpretación. También es importante brindarle a los alumnos la posibilidad de conocer a través de la práctica, las particularidades de una ejecución grupal, al ensamble grupal y los diferentes roles que ellos pueden asumir.

El orden en el que se enumeran los contenidos no es prescriptivo de secuencia didáctica. Los bloques deben abordarse en forma conjunta; podemos organizar nuestra tarea partiendo del entrecruzamiento que lógicamente se da entre lo conceptual y la práctica musical concreta, en términos de ejecución y producción. El único objetivo de esta división en bloques es organizar la información curricular.

Como se indicara en páginas precedentes, el punto de partida debe ser el resultado del diagnóstico. En algunos casos, convendrá el tránsito de lo global a lo particular, y en otros resultará más efectivo (e incluso más operativo) recorrer el camino inverso.

En los listados de contenidos aparecerán en primer lugar los contenidos conceptuales y luego los contenidos procedimentales. Estos últimos, tienen una enorme importancia para nuestra disciplina. Si hablamos de contenidos, y no de procedimientos es justamente, para que se les de el lugar de privilegio que se merecen: deben formar parte de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que los niños adquieran habilidad para escuchar, para discriminar dentro de la escucha,para ejecutar. No se trata de "medios" para comprender los contenidos conceptuales, sino que tienen la jerarquía de contenidos y son evaluables.

Hasta aquí, nos referimos en forma global a la EGB. A partir de este momento, nos abocaremos específicamente al desarrollo del Primer Ciclo de la EGB.

7. EGB. Primer ciclo. Bloque 1: el sonido y la música

El sonido

a. El sonido. Rasgos distintivos

Los niños traen a la escuela una experiencia "sonora" acumulada desde su nacimiento, y enriquecida durante el período de su educación inicial. Hasta aquí, jugaron, se sorprendieron, exploraron, aprendieron con libertad y entusiasmo el mundo sonoro que los rodea. Todas aquellas características que **descubrieron** en los sonidos (éstos son una especie de "caja de sorpresas"), podrán ahora ser **clasificadas y denominadas** de manera más precisa, en la medida en que sientan la necesidad de hacerlo, y sean correctamente estimulados por el maestro para ello. Hablar de agudo y grave (ya no de finito y grueso, o cualquier otra denominación que naturalmente dieran a las diferencias de altura), o de fuerte y débil (no de "alto" y "bajo", denominaciones éstas que traen tanta confusión), tomando como ejemplo dos de los rasgos distintivos o atributos del sonido, tiene por finalidad hacer

más concreta la alusión a dichas características, y acostumbrar a los alumnos a manejarse con un código verbal más preciso.

Es importante tener en cuenta que en la **discriminación** de los rasgos distintivos del sonido, estamos trabajando con *relaciones sonoras*, por lo tanto debemos dar a los alumnos pares de sonidos para el trabajo de discriminación, de manera que puedan comprender que un sonido es de determinada manera, sólo en relación al sonido que tomamos para su comparación, pero puede ser diferente si cambiamos la referencia de confrontación.

La **percepción y apreciación** del sonido es tarea ampliamente desarrollada por los docentes de música en las escuelas. Existe cierta gradualidad de la dificultad que debe ser tenida en cuenta para evitar las repeticiones en las actividades propuestas (con variar el "material" sobre el cual trabajamos no es suficiente).

Recordemos que:

- en una primera etapa, para evitar confusiones, debemos dar a los alumnos ejemplos en los que un rasgo sea la variable a determinar, y los otros se mantengan constantes;
- debemos brindar a los alumnos la posibilidad de escuchar reiteradamente el ejemplo (una reiteración dentro de los límites lógicos), antes de exigir una respuesta, y fijarnos previamente un criterio de aceptabilidad mediante el cual juzgaremos el rendimiento (qué y cómo pretendemos evaluar dentro de esta ejercitación);
- se deberá poner cuidado en la ejecución de los ejemplos, para que el trabajo de los alumnos sea realmente auditivo, evitando las asociaciones con lo visual (muchas veces, en la intención dada al toque está implícito el cambio);
- el ejemplo sobre el que tendrán que realizar la discriminación puede ser dado tanto por el maestro como por algún miembro del grupo; resulta más atractivo para los niños ser ellos los **productores** y responsables, no solo de la ejecución, sino también del control o evaluación posterior.

Es deseable que brindemos a los alumnos, una variedad de posibilidades en cuanto a la forma de responder a las actividades de **reconocimiento** y **discriminación** (utilizar, además de la forma verbal para las respuestas, el cuerpo, grafías, juegos, diferentes formas de **representación**).

El trabajo sobre los rasgos distintivos del sonido puede abordarse desde múltiples actividades, y se irá complejizando en la medida en que, a través de la evaluación permanente, tengamos la certeza de que el grupo está preparado para dicha complejización.

A partir de las nuevas corrientes experimentales de la música en este siglo, hay una tendencia a dar un nuevo enfoque al tratamiento del sonido como objeto de estudio. Se propone este cambio, además, como un medio para lograr que se abandonen determinados prejuicios y preconceptos que, desde la mirada del adulto, existen al enfrentarnos con obras contemporáneas. Es un camino difícil, si entendemos que somos los adultos los que inculcamos esos preconceptos en los niños y, hasta que no estemos nosotros los docentes,

en condiciones de abandonarlos, difícilmente logremos tener una actitud abierta y transmitirla a los niños.

Pero sería importante que nuestra tendencia sea la de "ir hacia..." este nuevo enfoque, proveernos de la bibliografía correspondiente, e ir ahondando en este tema para lograr a mediano plazo una adecuación de nuestra enseñanza a las nuevas tendencias.[2]

b. El sonido en el espacio

Existirá seguramente en relación a este tema, un trabajo previo a este ciclo realizado en el nivel inicial. Es muy probable que nuestros alumnos en la etapa del diagnóstico nos demuestren tener ya cierto entrenamiento para localizar la fuente sonora. Podremos entonces trabajar progresivamente durante los tres grados de este ciclo con dos sonidos primero, varios después y agregar a la localización del sonido en un punto fijo, el reconocimiento del recorrido de una fuente sonora móvil. En la música contemporánea se observa cierta tendencia a explorar nuevos horizontes: diversas obras juegan con el sonido en movimiento.

c. Sonidos del entorno

Relatos sonoros - paisajes sonoros - climas sonoros

La **apreciación** de los sonidos del entorno nos permite ampliar el campo perceptual al punto de discriminar los componentes de ese "colchón sonoro" en el que estamos inmersos, descubriendo así la verdadera dimensión de lo que habitualmente llamamos "silencio". Sabemos que el silencio es el marco más adecuado para el sonido, y por extensión para el hecho musical. Una aproximación diferente es la significación del silencio como parte constitutiva del discurso musical.

La **exploración** del entorno sonoro nos puede ayudar a tomar conciencia de una necesidad de nuestra época: la preservación del medio ambiente. El "ruido ambiente" es en la actualidad (y sobre todo en las grandes ciudades) de una densidad tal, que nos va limitando lentamente nuestra capacidad de percepción auditiva, a tal punto que muchas veces "no lo escuchamos". Es importante que los alumnos tomen conciencia de ello, porque en la medida en que agudicen su percepción, crecerá su intolerancia hacia el ruido y solo entonces desearán asumir ciertas actitudes de cuidado del medio ambiente sónico.

Pero no todo lo que suena alrededor nuestro es "ruido". Lo será en la medida en que interfiera entre nosotros y aquello que deseamos escuchar. Cualquier "ruido" del ambiente puede convertirse, en otro contexto, en "sonido". Y existe en el ambiente una riqueza sonora que podemos descubrir y rescatar. Un sonido "interesante", encontrado fuera de un contexto musical, puede ser incluído posteriormente en las producciones musicales, de ahí la importancia de estimular a los alumnos para la búsqueda y el rescate de los mismos.

[2] Encontrarán algunas sugerencias del material disponible sobre este tema, en la bibliografía sugerida.

Podemos trabajar la **percepción** desde los sonidos del entorno real (es muy bueno tomar a veces como punto de partida aquella situación sonora inesperada, que puede ser motivo de distracción o falta de atención: entró un grillo en el aula y no sabemos dónde está; en la esquina del colegio hay un grupo de hombres trabajando con taladros) hasta los sonidos de un entorno imaginario, utilizando para ello la **memoria auditiva**. Luego del **reconocimiento** de los sonidos que componen un paisaje sonoro, o de los que son necesarios para realizar un relato sonoro, la **imitación** de los mismos orientará a los alumnos para la porterior **exploración** y **selección** de materiales, logrando mayor precisión en su búsqueda.

Los ***relatos sonoros*** se diferencian de los climas y paisajes sonoros, por realizarse a partir de un cuento a manera de co-relato, y proponer una producción secuencial de los efectos sonoros que el relato describe.

En los ***paisajes sonoros***, partiendo de una imagen (real o imaginaria) componemos una compleja realidad sonora constituida por varios sonidos de diferentes características que se dan en forma simultánea, dentro de un orden pre-establecido (en cuanto al rol que cada sonido juega dentro del todo) y en un **contexto** con características particulares. Los sonidos del campo, de la playa, de una fábrica, de una estación de tren, pueden ser **imitados**, **organizados** y **ejecutados** en verdaderas producciones grupales en las que se harán presentes una serie de elementos (en cuanto a la ejecución individual y a la organización grupal) que serán luego capitalizados en el momento de realizar ejecuciones musicales grupales.

Los ***climas sonoros***, remiten más a un sentimiento subyacente (por ejemplo: la tristeza) que a una situación física concreta. Obviamente, la importancia de este tipo de tareas va más allá de la **percepción** y del juego de "hacer como si ...".

También podemos plantear la **creación** de un paisaje o clima sonoro totalmente imaginario, irreal, estimulando de esta forma la imaginación sonora, la búsqueda de sonidos "extraños" (si entendemos como tales a aquellos que no pueden relacionarse fácilmente con la fuente productora del mismo).

La gradualidad de estas actividades, con respecto a los tres grados que conforman el primer ciclo, estará dada por la complejidad del ambiente sonoro a describir (teniendo en cuenta la "cercanía" o "lejanía" con experiencias sonoras reales de los niños, y la multiplicidad de roles que se manejen en cada caso), por la diversidad de fuentes sonoras a utilizar, por la sucesión en el tiempo y por los planos de figura-fondo.

Es también interesante incorporar la realización de "ambientes sonoros del pasado", en cuyo caso, se establecerán relaciones con los contenidos de ciencias sociales, iniciándose las experiencias de "contextualización" histórica.

Para la evaluación de este tipo de actividades, es pertinente utilizar la **grabación** de los climas sonoros y relatos sonoros. En ésta quedan "audibles" los mayores aciertos, y también los errores. Cuando planificamos los tiempos de la clase debemos considerar la posibilidad realizar una segunda grabación ya que es deseable hacer una nueva ejecución

mejorada (probablemente, la repetición surja como una demanda de los mismos niños). Si el tiempo no lo permitiera, puede generar en los alumnos cierta frustración al reconocer los errores cometidos y no tener la posibilidad de salvarlos en un segundo intento.

Para todas estas actividades, el estímulo inicial puede ser un cuento, una lámina, una película, una pregunta. Es importante tener presente que toda actividad de este tipo debería cumplir con:

reconocimiento - imitación - exploración y búsqueda - selección - organización - ejecución - revisión - ajuste - nueva ejecución

Si nos damos el tiempo para el desarrollo de cada uno de estos momentos, aunque algunas veces nos parezca innecesario, veremos que los resultados serán satisfactorios en la mayoría de los casos.

CONTENIDOS: EL SONIDO

a. El sonido. Rasgos distintivos:

***altura**
***duración**
***intensidad**
***color**
***fuente sonora** materiales sonoros
modos de ejecución
***grano** regular/irregular

b. El sonido en el espacio

***Localización de la fuente sonora**: fija/móvil

c. Sonidos del entorno

***señal sonora** sonido/ruido
***silencio**
***Relatos sonoros. Paisajes sonoros. Climas sonoros.** Sobre la base de experiencias directas, memoria auditiva, cuentos, imágenes (láminas, secuencias de historietas, películas, etcétera).

Procedimentales
*Percepción, descubrimiento, y discriminación auditiva (identificación, reconocimiento) de los rasgos constitutivos del sonido.
*Imitación, apreciación de sonidos de diferentes fuentes (del entorno natural y social).

*Traducción al plano corporal y gráfico (lecto-escritura analógica - lectura de imágenes) de todos los rasgos distintivos del sonido.
*Confrontación, valoración y contextualización de las señales sonoras.
*Reconocimiento; discriminación auditiva de los sonidos que constituyen un relato, un paisaje o un clima sonoro.
*Apreciación; exploración y selección de materiales para la realización de relatos sonoros, paisajes sonoros y climas sonoros (desde la imitación hasta la creación).

La música

Organización de los sonidos en estructuras musicales

Como ya indicáramos en párrafos anteriores, los contenidos se entrecruzan permanentemente, por lo tanto es prácticamente impensable un desarrollo punto por punto de cada uno de los que conforman el siguiente listado. Por otro lado, este documento está dirigido a los docentes de música, que tienen una formación que les permite interpretar su alcance.

La escucha de los niños con respecto a la música de este último siglo es mucho más abierta y desprejuiciada que la nuestra. Es importante tenerlo en cuenta, para evitar la "auto-censura" cuando llega el momento de seleccionar distintos ejemplos musicales para la audición. Ese defecto que tenemos algunos adultos de "intelectualizar" la escucha, de rechazar aquello que no comprendemos, no existe en los niños. Estos pueden enseñarnos algunas cosas en relación con la audición libre de pre-conceptos.[3]

Es indudable que, aunque tengamos presente para el desarrollo de nuestras clases todo el movimiento musical de los últimos cincuenta años, un altísimo porcentaje de la música que rodea a nuestros niños responde a las estructuras formales de la música tonal occidental, vigentes hasta principios de siglo. Es por eso que no abandonaremos las prácticas habituales sobre la música que responde a esas características.

Cuando presentamos a los niños una canción, o una forma instrumental, ante todo estamos acercándoles **música**. Ese primer contacto con el hecho musical debe ser cuidado: hasta la canción más simple, merece ser cantada con expresividad.

Podremos ejercitar sobre ella (con distintos tipos de actividades) todos los contenidos enumerados en cualquier currícula. Pero este listado se elabora a partir de un

[3]A modo de anécdota:
Escuchábamos una grabación de un concierto de Rachmaninoff.
(Julián - 5 años)- *Tía, sacá esa música. Es muy aburrida!*
(Mamá de Julián, con tono burlón) - *Si ponés Strawinsky, por ahí le gusta más.*
(saco a Rachmaninoff; pongo "La consagración de la primavera" de Strawinsky. Al rato, Julián no aparece por ningún lado. Finalmente, lo encuentro sentado frente a los parlantes) -*Te gusta?* (Julián) - *Claro... esto es otra cosa!*
Esta situación se dio hace aproximadamente 15 años, cuando recién salía del conservatorio y me resultaba impensable la música de Strawinsky en el ámbito de la escuela. (En realidad -y es obvio a través de esta descripción- eran mías las dificultades para escucharlo).

análisis artificial y esto nos puede llevar a disgregaciones. Para evitarlas, debemos tener siempre presente a **la música**, como hecho único y complejo.

Las actividades aisladas no aportan a los niños elementos para la comprensión de la música. Si tenemos en cuenta que estamos tratando con niños de 6 a 8 años aproximadamente, es claro que el camino que debemos recorrer está lejos de las teorizaciones puras, y tampoco podemos pretender que realicen por sí mismos una síntesis de los elementos que brindemos en forma aislada. Cada elemento que se adquiera, será luego reconocido y aplicado en las siguientes experiencias musicales. De esta forma estaremos construyendo conocimiento. El momento de abordar los conceptos con un nivel de abstracción, llega luego de una experiencia acumulada. Y probablemente, en la mayoría de los contenidos de nuestro listado, se llegará a esta abstracción recién a partir del segundo ciclo de EGB.

No es necesario que los niños digan, por ejemplo, que una obra responde a la forma ABA, para tener la certeza de que reconocieron su estructura formal. A través de los cambios de instrumentación que sugieran para la sección "diferente", y la permanencia o vuelta a la instrumentación inicial en el retorno a la primera sección, estarán demostrando que comprendieron la organización formal de la obra.

Es deseable que se utilice para el trabajo un mayor número de piezas puramente instrumentales, dada la tendencia de los niños a dar el nombre de "canción" a todo hecho musical (en la música popular actual, sobre todo la que se difunde en los medios de comunicación masiva, existe un porcentaje muy pequeño de música instrumental pura, frente a la enorme cantidad de canciones que se escuchan).

Así como nos referiremos a las características del cancionero, recomiendo una búsqueda de los más variados ejemplos de música instrumental. Podemos acercar a los niños música de diversas fuentes, extracciones, períodos.

Acerca de la lecto-escritura musical

Así como todos los niños aprenden a hablar en un largo proceso que comienza aproximadamente al año de vida, y recién acceden al código escrito de la palabra luego de cinco años de ejercitar la palabra oral, debemos pensar que la comprensión de la organización musical debe desarrollarse durante un período de tiempo considerable, y, en caso de llegar desde la escuela a la adquisición de la lecto-escritura musical tradicional, será por una necesidad demostrada por los alumnos de poner en el papel aquello que manejan con soltura en la acción.

Es difícil que esa necesidad aparezca en alguno de los grados del primer ciclo de EGB, pero si esto sucediera, **no** debemos incluír la enseñanza de los símbolos musicales en esta etapa. La experiencia nos dice que recién en un segundo o tercer años del segundo ciclo de la EGB, podríamos contemplar la posibilidad de hacerlo.[4]

[4]Silvia Furnó ya lo plantea en el DC '86:
(el alumno) *¿necesita leer y escribir música con el código tradicional?*

CONTENIDOS: LA MÚSICA

Organización del sonido en estructuras musicales
Duraciones. Temporalidad

*Ritmo: no uniforme
regular
*Tempo: rápido-lento
estable
variable (en forma gradual o por bloques)
*Secuencia temporal: antes - después
*Métrica[5]: tiempo
metro
pie binario/ ternario
*Frases rítmicas
*Ritmos de diversas fuentes: folklóricospopulares (tango; rock; jazz, etc,) étnicos

alturas

*Melodía
movimientos ascendentes y descendentes (altura fija y variable)
*Escala
*Modos: mayor-menor-pentafónicos
*Armonía: noción de T y D (tónica y dominante)

Procedimentales

*Percepción (descubrimiento) e imitación de ritmos y melodías de distintas características.
*Identificación, reconocimiento, discriminación auditiva, ejecución vocal e instrumental del tempo de distintas producciones musicales.
*Ejecución de secuencias temporales por ajuste global.[6]
*Reconocimiento, discriminación auditiva, representación corporal y gráfica (analógica) de movimientos ascendentes y descendentes.
*Reconocimiento y ejecución vocal de escalas.

No, las relaciones sonoras escuchadas pueden demostrarse a través de diversas maneras de representación verbal, corporal y gráfica. En este último caso, una de las formas es la utilización del código tradicional. El empleo de grafías para representar los conceptos e ideas adquiridas resulta necesario en el proceso de aprendizaje, durante la etapa de codificación, retención y asimilación de los nuevos conocimientos. En este sentido, las que representan al sonido y sus características por analogía, resultan más accesibles para tal fin que el código convencional absolutamente simbólico y altamente reglado."

[5] La Métrica es la medida del ritmo. En las obras con ritmo de pulsación regular surge como una consecuencia natural. La medida en la música se manifiesta por medio de constantes temporales. Estas pueden ser isócronas (unidades que se producen a igual intervalo de tiempo entre una y otra) o no isócronas (propias de los compases aditivos) (Malbrán, 1991).

[6]"Ejecutar un ritmo demanda ajustes temporales y motores. Para promover el desarrollo rítmico en cuanto al **ajuste motor** proponemos acciones que comprometen desde aquellas destrezas consideradas de coordinación gruesa hasta las más finas con alto grado de precisión y control. En lo que concierne al **ajuste temporal** dicho desarrollo abarca desde la adecuación al momento de comenzar y cerrar una acción, a la ejecución de ritmos que sólo ocupen una mínima fracción de tiempo.
La fase de desarrollo rítmico en que se encuentra cada niño determina el tipo de ajuste que él mismo podrá resolver satisfactoriamente en las ejecuciones. **Ajuste global**: la ejecución no corresponde punto por punto con el estímulo; requiere justeza en el momento de iniciar y cerrar la acción. El desarrollo de la misma es una banda continua, sin motivos "pulsados" como el ritmo medido(...).
Ajuste puntual: la ejecución se corresponde punto por punto con el estímulo. Para cada tiempo de la música corresponde (...) una acción" Silvia Malbrán, *El aprendizaje musical de los niños*" 1991).

*Reconocimiento, identificación, representación corporal y gráfica (con grafía analógica) de la métrica sobre variados ejemplos musicales.
*Ejecución (con ajuste puntual[7]) de los elementos de la métrica en obras musicales de diferentes características y estilos.
*Uso y discriminación empírica -sin análisis - de modos.
*Discriminación y reconocimiento de funciones de tónica y dominante, como juego de tensión y distensión*Reconocimiento y apreciación de las características rítmicas y melódicas de ejemplos musicales de diversas fuentes.
*Ejecución vocal e instrumental de ritmos y melodías de diferentes estilos.
*Improvisación, creación y ejecución de frases rítmicas y melódicas aplicando las variables estudiadas.
*Contextualización de las diferentes producciones escuchadas, analizadas y realizadas (desde la ejecución y la creación).

Intensidad
*variaciones por bloques
paulatinas
gradación por contrastes amplios y sutiles

Fuentes sonoras
*voces de animales
*voces humanas: niños
adultos(femeninas y masculinas)
Coros
*instrumentos: de uso escolar
de la orquesta "clásica"
de agrupaciones populares
folklóricos
de fabricación "casera" o "artesanal"

Procedimentales
*Percepción de las variaciones de intensidad (en relación con la ubicación espacial - cercanía y lejanía- de la fuente sonora).
*Reconocimiento, discriminación auditiva y representación gráfica de variaciones de intensidad.
*Ejecución vocal e instrumental; producciones aplicando variaciones de intensidad (como recurso para provocar efectos de distancia imaginaria).
*Reconocimiento, imitación vocal y discriminación auditiva de las diferentes voces de animales.
*Reconocimiento y apreciación de las voces humanas.
*Práctica vocal de conjunto (actividad coral).
*Reconocimiento y discriminación auditiva de instrumentos musicales.
*Clasificación (por modo de acción y material) de instrumentos de uso escolar.
*Ejecución instrumental y creación de instrumentaciones.
*Uso de instrumentos realizados con material de deshecho, o reciclando objetos cotidianos.

[7]Ver nota nº6.

Forma
* Secciones: iguales/diferentes/semejantes.
* Frase: antecedente y consecuente.
* Canciones y microformas instrumentales.

Carácter

Textura
*Monodía.
*Monodía acompañada.

Estilos
*Folklórica.
*Popular (rock, jazz, tango, etcétera).
*Infantil.
*Clásica.

Procedimentales

*Reconocimiento, apreciación y análisis de forma sobre obras instrumentales y vocales de diferentes estilos.
*Discriminación auditiva de estructura interna (secciones y frases).
*Representación corporal y gráfica de secciones diferentes (simultánea a la audición).
*Improvisación, creación de pequeñas piezas musicales, atendiendo a su estructura formal.
*Reconocimiento y apreciación del carácter y la textura musical en las obras tratadas.
*Apreciación y reflexión sobre los diferentes estilos de música trabajados.
*Contextualización (ubicación histórica, social y geográfica) de las formas, texturas musicales, géneros y estilos de los diversos ejemplos musicales utilizados para la apreciación y producción.

8. EGB. Primer ciclo. Bloque 2: modos de expresión (ejecución)

Se han descripto las distintas maneras de relacionarse con la música: escuchando, ejecutando y creando. Así también las tres grandes tareas que deberíamos abordar conjuntamente docentes y alumnos para lograr el encuentro con la música: *hacer, reflexionar/apreciar y contextualizar.*

Si buscamos la manera más directa de relacionar estas tareas con aquellos roles, veremos que un oyente competente que disfruta de la música tiende a desarrollar la capacidad de reflexionar, apreciar y ubicar la música dentro de un contexto. En el ejecutante y el productor-creador se agrega además el hecho de **hacer** música.

> *"Me parece que los músicos, ya hagan, ya escuchen, tienen en común tres grandes capacidades: ser sensibles a los sonidos, encontrar en ellos una significación y gozar de su organización"* (Delalande, 1995)

Nos interesa hacer hincapié nuevamente en el deseo de que los alumnos vivan la música desde adentro: queremos niños que hagan música tanto desde la ejecución como desde la producción. Si conseguimos despertar su sensibilidad a los sonidos, que descubran su significación y gocen con su organización, tendremos la certeza de que, aunque en el futuro abandonen la práctica musical, nunca serán indiferentes a la música.

La **creación** de música, para aquel que no ha logrado una total apropiación del lenguaje, puede ser enriquecida si en la escuela ayudamos a los niños a convertirse en ejecutantes. De esta forma le estamos brindando más herramientas para la creación.

Por eso es necesario facilitar la adquisición de cierta seguridad en la interpretación de la música, ya sea como cantantes o como instrumentistas. Si un niño tiene el espacio para crear (aunque cuente con limitados recursos) y se siente confiado para hacerlo, porque sabe que el docente respetará su propuesta, más allá de juicios valorativos sobre el producto, se abocará a la tarea con entusiasmo.

> *"Pudimos mirar con interés a los niños pintar cuando dejamos de inquietarnos a priori por verificar si la representación era fiel. Del mismo modo es posible dejar que los niños inventen su propia música si uno no se preocupa por juzgar si es correcta o incorrecta"* (Delalande,1995)

Si un niño logra cantar afinada y expresivamente una línea melódica, podrá proponer con mayor claridad una línea melódica inventada. Si un niño imita un esquema rítmico con precisión, podrá también inventar otros esquemas rítmicos. Si un niño percibe, a través de su participación, el esfuerzo que requiere lograr una ejecución grupal ajustada, no se dará por vencido al primer intento cuando se lo invite a crear una melodía para convertir un texto en canción. Comprenderá (porque lo experimentó) que en el arte no todo es pura inspiración, y que resulta muy placentero el momento de arribar a un producto terminado, luego de haber *trabajado* para ello.

Las ejecuciones-interpretaciones y creaciones de los niños serán mejores y más ricas, en la medida en que crezca su experiencia en la escucha reflexiva, e incorporen más elementos de la organización musical. Es por eso que ninguna práctica (refiriéndonos a la escucha, la ejecución y la creación) desplaza a otra: éstas deben enlazarse permanentemente.

> *"... Antes de ser obras, antes de ser objetos grabados que podemos escuchar en un disco, la música es ante todo una actividad musical.*" (Delalande,1995)

a. El canto

Los niños cantan. Lo hacen con absoluta naturalidad; disfrutan cantando. Se manifiestan cantando. En la escuela, desde la clase de música, trataremos de que lo hagan cada vez mejor: cantar con mayor seguridad, sintiendo que su voz es instrumento.

Cantar es exponerse; muchos adultos sienten vergüenza cuando cantan: existe el miedo al ridículo y a ser juzgado por el otro. Este miedo (en la mayoría de los casos) tiene su origen en alguna experiencia no muy grata de los primeros años de la infancia, cuando alguien emitió un juicio de valor que condenó al infortunado a "boca chiusa perpetua".

Hay ciertas capacidades que tienen que ver con el canto que durante mucho tiempo se creyó eran innatas, como la afinación y el oído armónico. Están aquellos que "naturalmente" se ajustan al modelo melódico dado afinando correctamente, y "no se pierden" cuando participan de una ejecución grupal a varias voces. Esos, "los elegidos", en el pasado eran estimulados por el medio para cantar; eran los que tomaban la guitarra en una reunión y formaban parte del coro de la escuela. Los "otros" escuchaban, pero no se animaban a cantar ni en la cancha, ni en misa, ni el Himno Nacional por temor a la mirada reprobadora del vecino.

Esta descripción corresponde a generaciones pasadas. Afortunadamente, ya no se descalifica a un niño por presentar problemas para repetir afinadamente una melodía. Todavía debemos vencer ciertas barreras que nos impone nuestra herencia musical, para poder escuchar y dejar hacer, más allá de las estructuras de la música tonal. De cualquier forma, nuestra actividad musical se basa aún en gran parte en la música tonal, por lo tanto no debemos abandonar las prácticas tendientes a lograr ajustes en la afinación y el oído armónico de nuestros alumnos.

Aunque seamos reiterativos: la escuela es el lugar donde **todos** los chicos deben tener la oportunidad de adquirir esas capacidades. En general, los niños afinan (salvo rarísimos y contados casos, en los que existe algún impedimento de orden fisiológico) aunque sea un pequeño número de alturas.

El trabajo en estos casos debe ser más personalizado: es necesario que determinemos cuáles son las alturas que esos niños (con dificultades para seguir el desarrollo completo de una melodía) pueden afinar, y comenzar lentamente desde ese

tramo, hasta que adquieran cierta seguridad y comprendan que ellos también pueden cantar. Al principio cantarán algunas frases o partes de frases, pero con la práctica irán ampliando su tesitura, hasta conseguir emitir un número de alturas cada vez mayor.

Los ejercicios de **respiración**, **emisión** y **dicción** pueden ser un juego. Revalorizar su finalidad en las prácticas en el aula, ayudará para que dejen de ser un momento tedioso para alumnos y docentes. Una forma de incorporar este tipo de ejercitaciones es **dentro** de las ejecuciones, para corregir y mejorar las mismas. Cuando los alumnos aplican sobre la ejecución vocal de una canción alguna indicación de emisión o respiración y pueden salvar alguna dificultad particular, comprenden el sentido de estas prácticas. A través de ellas podrán aumentar su capacidad respiratoria, ampliar su tesitura, vencer inhibiciones, etcétera.

Toda la práctica vocal parte de la ejemplificación del docente y la repetición imitativa de los alumnos. Las explicaciones en este terreno, muchas veces complican, no aclaran. Por eso es tan importante que el docente sea un modelo válido. Si bien no es requisito para ejercer la docencia tener la voz educada, debemos tomar conciencia de la importancia que tiene el modelo para los niños pequeños, y realizar todo lo que esté a nuestro alcance para convertirnos en modelos cada vez mejores. Un docente de música que no canta, difícilmente logrará que sus alumnos lo hagan.

CONTENIDOS: a. *El canto*

*Respiración
*Emisión
*Dicción
*Vocalización
*Ejecuciónes vocales grupales/ individuales
a capella/ con acompañamiento instrumental (sin referencia melódica)
al unísono/ a voces (pedales, ostinatos, cánones, quodlibet)
canciones del repertorio general
canciones del repertorio creado en el aula

Procedimentales

*Imitación (sobre el ejemplo dado por el docente) de respiración costo-diafragmática.
*Ejercitación de la respiración.
*Reconocimiento del ámbito de alturas correspondiente al registro común del grupo, e individual de cada alumno.
*Práctica tendiente a la ampliación del registro, grupal e individual.
*Exploración de las posibilidades vocales (más allá del canto tradicional).
*Aplicación de recursos expresivos: variaciones de intensidad y velocidad.
*Creación y aplicación de "efectos vocales".
*Aplicación de elementos de técnica vocal en las actividades de producción (interpretación vocal y creación de canciones).

b. Las ejecuciones instrumentales

Acordamos con lo expuesto por Silvia Furnó en el DC `86 en referencia a la enseñanza de un instrumento en la escuela:

> *"¿Necesita (el/la alumno/a) saber tocar un instrumento determinado? No, el estudio de un instrumento no garantiza su desarrollo o cultura en lo musical. Es probable que la enseñanza musical en la escuela despierte vocaciones desconocidas, pero éstas deberán encauzarse en las instituciones especializadas."* (Furnó, 1986)

Agregaremos algunos conceptos que tienen que ver con el manejo instrumental que sí debe estar presente en el trabajo del aula. Teniendo en claro que no es recomendable enseñar la técnica para manejar con precisión y soltura un instrumento determinado a todo un grupo (y en primer ciclo de la EGB, prácticamente impensable), puntualicemos qué cosas debemos enseñar en relación con el manejo de instrumentos:

* las características de una variada gama de instrumentos, mediante la exploración concreta;
* las diferencias existentes entre los diversos modos de acción que se pueden aplicar a esos instrumentos (si en la exploración, los alumnos se acostumbran desde un principio a generalizar en su búsqueda de sonidos el empleo de todos los modos de acción a cualquier material, tendrán más elementos para una selección posterior, y comprenderán que hay instrumentos que no agotan sus posibilidades sonoras en su modo "tradicional" de ejecución);
* los grados de dificultad que ofrecen para su ejecución los distintos instrumentos, y la selección acorde a sus posibilidades;
* la necesidad de adecuar el "toque" al carácter de la obra musical o el clima sonoro a realizar (variando la intensidad y la velocidad, por ejemplo);
* las posibilidades de "ajuste"[8] que los distintos instrumentos presentan para cada tipo de ejecución (si el material disponible fue explorado previamente con profundidad, los alumnos podrán prever cuál es el papel que puede jugar cada elemento dentro de una instrumentación);
* la riqueza de una instrumentación variada y equilibrada (cuando los alumnos comprenden que cada instrumento tiene "su" lugar, y que cada instrumentista tiene un rol que cumplir dentro de la instrumentación, diferenciado de su compañero, valoran más la participación, y ponen más atención y cuidado en la ejecución).

Todos los instrumentos de uso escolar (desde el más sencillo hasta el más complejo) tienen características particulares en cuanto a su modo de ejecución, y comprometen distintas habilidades y ajustes motrices. Los párrafos que S. Furnó dedica a las características de la ejecución instrumental, nos demuestra que nuestra tarea docente al respecto, **comienza** en el momento que facilitamos un instrumento a un alumno.[9] Si damos

[8] Ver nota Nº 6

[9] "Los instrumentos de fácil acceso requieren para su ejecución la coordinación brazo-mano: sacudir o agitar, percutir con mano o con mediadores sobre cuerpos suspendidos, soplar, raspar, frotar entrechocar.

al grupo el espacio para una buena exploración del material (tiempo para conocerlo, aplicarle diferentes modos de acción, utilizar distintos y variados mediadores, seleccionar de todos los sonidos producidos los "mejores") el niño se apropiará de éste de una manera diferente. El maestro debe indicar cuál es el modo correcto de sostener el instrumento, de accionar sobre él, la postura corporal, haciendo hincapié fundamentalmente en la **calidad del sonido producido**.

La ejecución instrumental guiada por el docente, propiciará la adquisición de ciertas habilidades en los alumnos. Las prácticas tendientes al desarrollo de dichas habilidades deben buscar el mejoramiento progresivo del desempeño de todos y cada uno de los miembros del grupo; el docente procurará encontrar formas creativas de presentar la actividad, evitando las repeticiones rutinarias, atendiendo a los errores, corrigiendo y controlando permanentemente la ejecución.

La práctica de ensayo, propia de la actividad musical, no tiene por qué convertirse en una repetición tediosa, aburrida: detectado el error, puede implementarse una forma de repetición con variaciones (sobre el fragmento en el que se detectó el error) ágil y divertida.

El uso de instrumentos en la escuela

Los niños tienen que aprender que una ejecución instrumental eficaz no depende de la complejidad del toque o de las características del instrumento sino de la oportunidad y calidad con que éste es ejecutado.

Un grupo numeroso de alumnos que tocan triángulos acompañando puntualmente el inicio de una frase musical, no resulta de mayor interés. Tampoco es recomendable dar al grupo un variado instrumental, si la ejecución de los mismos no es diferenciada (esto es, si todos ejecutarán de la misma manera en el mismo lugar, respecto de la obra musical).

La distribución de las partes a ejecutar es deseable que surja de un análisis conjunto entre alumnos y docente procurando descubrir cuál es el papel que mejor juega cada uno, de forma que todos entiendan que su intervención agrega algo de interés a la ejecución grupal, y no es una mera acumulación de sonidos (que, por otra parte, rara vez son efectivas, y distan mucho de ser musicalmente interesantes).

Cuando el grupo es muy numeroso, la ejecución instrumental estará a cargo de **algunos pocos por vez**; es el único camino que nos permite garantizar algún control y aprendizaje. La oportunidad para la ejecución les llegará a todos, pero tendrán que esperar su turno. Esto posibilita, no sólo el control del docente sobre la ejecución, sino también un aprendizaje al resto del grupo como auditores críticos (no "criticones"), apoyando al grupo de ejecutantes como controladores, aportando elementos que permitan ajustar y mejorar

---

Esas mismas acciones presentan mayor dificultad si se combinan entre sí o si obligan al ejecutante a realizar maniobras de toque y sostén. (...) Las coordinaciones mano-dedo y las relajaciones segmentarias permiten utilizar instrumentos que comprometen destrezas digitales, (...) movimientos de rotación o presión.
(...)El nivel de dificultad de la ejecución por percusión depende además de la delimitación de la superficie de toque (...) [también aumenta] en la medida en que se efectúan modificaciones paulatinas en la energía (contrastes o modificaciones en la dinámica) o se aumenta la velocidad" (Silvia Furnó. DC ‘86)

esa ejecución, y que capitalizarán luego, cuando llegue el momento del cambio de roles. (Aquello que observe en su compañero, estará presente en el momento de su participación como ejecutante, y tratará de no cometer los mismos errores, o valorizará el trabajo del otro, al descubrir que "eso" que se le exigía, no era tan sencillo de resolver).

Generalmente, la asociación cooperadora destina algún fondo para la compra de instrumentos para la clase de música. Sería interesante participar de la selección del material que será adquirido; de esta forma podríamos privilegiar la **variedad** y **calidad sonora**, antes que la cantidad. Siempre será mejor incorporar al año tres o cuatro instrumentos si son de alta calidad sonora y de buena construcción. De esta manera lograremos, con el correr de los años, contar con un instrumental verdaderamente valioso.

El cuidado de los instrumentos deben asumirlo tanto los alumnos como el docente; si no contamos con un lugar apropiado para guardar el material, debemos procurar "crearlo". En paneles con ganchos en la pared; cajas bien acondicionadas, con tapa; estantes o repisas, el instrumental debe estar en un lugar accesible para los alumnos, y deben ser ellos los responsables de tratarlo con cuidado, y volverlo a su lugar una vez finalizada la clase.

Los instrumentos “caseros” o de construcción artesanal

Nos referimos a todo esos objetos sonoros de construcción "casera" o artesanal, que fabricamos utilizando material de deshecho, objetos cotidianos en desuso, o materiales no convencionales. No hay dudas que su aplicación enriquece las posibilidades de instrumentación en el desarrollo de la actividad. A muy bajo costo, tenemos la oportunidad de ampliar el espectro de posibilidades sonoras y, poner en marcha la creatividad de los chicos en la búsqueda de materiales y construcción de los mismos.

El objetivo fundamental que alumnos y docentes deben perseguir a la hora de abocarse a la tarea de construir estos instrumentos, es la búsqueda de **sonidos interesantes**.

Muchas veces, los chicos (y los adultos en casa, ayudan contagiados por el entusiasmo de los pequeños) se proponen la "ardua" tarea de construir un instrumento casero, e interpretan que será mejor aquél que más se parezca a un instrumento "de verdad". Así construyen guitarras caseras, bombos caseros, platillos caseros, visualmente atractivos; los decoran, los pintan, pero... su sonido es muy pobre. En un instrumento musical (sea éste casero o no) lo más importante debe ser siempre el sonido que produce. Valorizaremos los esfuerzos que los chicos realicen por cuidar el aspecto visual de sus instrumentos siempre que no pierdan de vista cuál es su función.[10]

Cuando la tarea de construcción la asuman en forma conjunta el docente de grado (desde el espacio de tecnología, por ejemplo) o el de artes visuales con el docente de música, se elaborará un "proyecto de trabajo compartido", en el que planificarán la actividad

[10]En este sentido, no son los niños los responsables de esta confusión entre el valor que se le atribuye al "aspecto" y al "sonido": también existen en comercios primorosas campanitas que cuelgan de la trompa de un elefante, o graciosas viboritas con cascabeles cuyo sonido es francamente pobre.

en base a los objetivos específicos de cada asignatura. De esta forma, el resultado será altamente positivo para ambos, y por lo tanto los alumnos disfrutarán doblemente de los logros de su trabajo.

CONTENIDOS: b. *Ejecución instrumental*

*Modos de acción
*Ejecución instrumental: grupal/individual
sin contexto métrico (ritmo libre)/con tempo estable
con ajuste global/con ajuste puntual[11]

Procedimentales
*Reconocimiento, exploración, práctica y selección de los modos de acción sobre los diferentes instrumentos.
*Aplicación de recursos expresivos: variaciones de dinámica (relación con la energía del toque) y variaciones de velocidad.
*Creación de instrumentaciones, aplicando los elementos adquiridos.
*Práctica de ensayo.

c. Concertación

Los alumnos, a través de la práctica musical grupal, comprenderán en profundidad lo que significa "trabajar en grupo". Aprender a respetar el lugar del otro, las consignas dadas en cuanto al momento y oportunidad de cada ejecutante o grupo de ejecutantes; mantener un "tempo" común; aceptar las indicaciones de un "director" en el transcurso de la ejecución; exigir "claridad gestual" de quien asuma ese rol de director.

Es evidente por todo lo expuesto, que todas las conductas que se comprometen en las prácticas musicales grupales, merecen un espacio en la planificación de nuestras clases.[12]

[11] Ver nota nº6
[12] "La ejecución concertada se refiere a los acuerdos sincrónicos (es decir, en el mismo tiempo) que deben alcanzar los integrantes de un grupo musical. Para concertar la propia acción con la de los otros, el ejecutante debe ser capaz de atender al resultado de la propia acción, al producido por el/los otro/s ejecutante/s y a la sincronización o concertación entre ellos. (...) Los referentes para la acción son aquellos indicios que ayudan al ejecutante en las entradas y cierres, así como el juego concertante que se presenta entre las partes. (...) son referentes musicales aquellos que se obtienen por audición. Los referentes gestuales se refieren a las indicaciones que proporciona el maestro o quien dirige al grupo. (...) Las ayudas gráficas -diversos tipos de partituras- son útiles cuando las instrumentaciones prescinden de organizaciones temporales y resultan eficaces **ayudamemoria** en ejecuciones de música pura.
(...) Las relaciones que se establecen entre las partes determinan el grado de dificultad de los arreglos. Ello depende de : *la cantidad de partes diferentes;* la factura de cada una de las partes;* las relaciones que se establecen entre las partes y los sincronismos que deben alcanzarse en consecuencia." Furnó(1986)

CONTENIDOS: c. *Concertación*

*Referentes gestuales
- en relación con la temporalidad: inicio - tempo interno - cierre
variaciones de velocidad por bloques y/o paulatinas
-en relación con la dinámica: variaciones de intensidad por bloques y/o paulatinas

*Referentes musicales
-Ajuste : puntos determinados del discurso musical
introducción - inicio - transcurso - cierre
partes diferenciadas
frases
giros melódicos o rítmicos característicos

*Relaciones entre las partes
-Director/grupo ejecutante.
-Grupo/solista.
-Grupo de intérpretes instrumentales/grupo de intérpretes vocales.
en ejecución alternada y/o simultánea.
-Ejecución vocal/instrumental simultánea.

Procedimentales
*Exploración, práctica y selección de referentes gestuales.
*Reconocimiento y aplicación de referentes gestuales durante la ejecución.
*Creación de referentes gestuales válidos.
*Reconocimiento y discriminación de las partes de una obra musical, para lograr el ajuste en la ejecución.
*Ejecución concertada de diferentes partes instrumentales aplicando los contenidos tratados, con cambio de roles:
dirigir la ejecución a cargo de un grupo de compañeros
atender a las indicaciones del "director"
respetar el rol que asume dentro de la ejecución grupal
*Práctica de ensayo.

9. El repertorio de canciones

Existe un repertorio de canciones para uso escolar muy amplio y variado, legitimado por su uso histórico. En los primeros años de actividad docente, todos hemos realizado un trabajo de búsqueda y selección de cancioneros que nos resultaran satisfactorios y operativos. Pero, en realidad, tanto los docentes con veinte años frente a grados, como los que recién se inician en la docencia, tomamos como base, en términos generales, el mismo material. Los alumnos muchas veces cantan las mismas canciones que cantaban sus padres en su paso por la escuela primaria.

Deberíamos analizar a qué obedece esta "permanencia". En algunos casos, se trata de canciones de innegable valor musical y didáctico. Esas canciones tienen su lugar ganado dentro del repertorio escolar, y no tienen por qué desaparecer. Pero, en muchos otros casos, las canciones permanecen sólo porque no encontramos otras para reemplazarlas (porque no se edita material nuevo o porque no contamos con el tiempo y los medios para buscarlo).

El espectro de música que los alumnos reciben desde los medios es enorme. Muchos estilos son conocidos por ellos, sin la mediación del maestro de música. Entonces, nos deberíamos preguntar ¿cuáles son los parámetros que utilizamos para medir el valor de una canción, para saber si es relevante incluirla o no en el repertorio del aula?

Intentaremos hacer una enumeración de los elementos que tenemos que tener en cuenta cuando nos enfrentamos a una canción que no hemos usado en la escuela, para evaluar si es conveniente su inclusión:

1) **el nivel de dificultad para la ejecución cantada**.

En este punto, debemos analizar la tesitura, el registro, las características rítmicas,interválicas, melódicas y armónicas, el fraseo (en relación a la respiración)

2) **Las características del texto**

Analizar su correspondencia con la música (desde la adecuación rítmica hasta la coherencia expresiva). El valor poético, el mensaje, las dificultades del vocabulario, etcétera.

3) **El valor musical**

Existen canciones de un nivel expresivo musical muy importante, que las hacen valiosas de por sí, y otras que son "especiales" para desarrollar algún contenido (Por ejemplo: "Oigan a mi pingo" -Silvia Malbrán. Canciones para niños de distintas edades- es especial para trabajar diferentes esquemas rítmicos con representación corporal y con ejecución de percusión)

4) **El interés que el material puede despertar en los alumnos**

En este punto, juega un papel importantísimo el conocimiento que tengamos del grupo. (tener en cuenta este aspecto, nos llevaría a abandonar el esquema de "un repertorio para cada grado", que, sin mayores cambios, utilizamos año tras año, con los distintos grupos).

Para saber si un grupo está preparado para cantar una canción, debemos atender a nuestras observaciones previas (al diagnóstico).

Históricamente, se ha dicho que los niños pequeños tienen algunas dificultades para repetir melodías que presentan una tesitura mayor a una octava, o saltos melódicos amplios; sin embargo, en la práctica, vemos que reproducen con una enorme fidelidad algunas canciones con estas características que escuchan por televisión, o que forman parte de una publicidad.

¿Qué explicación encontramos a este fenómeno?

Es evidente, que el grado de interés de los chicos es muy importante a la hora de poner en juego sus capacidades. Es cierto también que, quizás esa canción "difícil" que los chicos resuelven, pudo haber sido escuchada "hasta el cansancio" (no es necesario hacer referencia a la reiteración de las tandas publicitarias, o de las cortinas musicales de algunos programas). Y, en el desarrollo de las clases de música no podemos (ni debemos) "repetir hasta el cansancio" una canción para que el grupo la aprenda.

¿Cuál es entonces, el nudo de esta cuestión?

El nivel de interés de los alumnos por el material presentado, es más determinante para el éxito de una canción en el aula, que las dificultades técnicas que la misma presente.

Por otro lado, si nunca presentamos materiales que resulten un desafío para vencer ciertas dificultades, no podremos pretender un avance en las capacidades para cantar de nuestros alumnos.

¿Deberíamos entonces, armar nuestro repertorio de canciones en base al gusto de los chicos?

No. Tener en cuenta el interés de los alumnos es muy diferente que "darles el gusto" cantando lo que ellos nos piden. Quizás en algunos casos, la propuesta del grupo sea de una canción que, tras un análisis, consideremos valiosa, y en ese caso, no hay por qué negarse a incluírla en el repertorio del aula. Pero, en los casos en los que la canción propuesta no presente ningún valor para el trabajo en el aula, sería bueno compartir con ellos cierto análisis de la misma, para que comprendan que nuestra negativa tiene un fundamento. Por otra parte, les estaremos dando elementos para un análisis crítico.

Entonces, ¿cuáles son las fuentes válidas para buscar y seleccionar el repertorio del aula?

Absolutamente **todas**. Discos, cassettes, cancioneros, de cualquier estilo, sin discriminaciones. Toda canción que soporte el análisis criterioso que debemos realizar, según lo expuesto anteriormente, puede ser parte de nuestro repertorio escolar.

Música folklórica, jazz, rock, boleros de la década del `40, tangos, canciones de Les Luthiers, cánones de Brahms o Mozart, música africana, canciones infantiles de todo el mundo y también las canciones de los cancioneros tradicionales.

Nuestra obligación como docentes de música es ampliar el panorama musical de nuestros alumnos, ayudarlos a conocer más de lo que ellos pueden llegar a conocer por sus propios medios, y darles un material seleccionado con criterio.

Como el énfasis en todo el enfoque del trabajo estará puesto en las actividades de producción, es obvio que parte de nuestro repertorio de canciones estará formado por aquellas canciones creadas por el grupo, con letra y música de su autoría, o música "inventada" sobre un texto dado (puede ser éste elegido por los alumnos, por el docente de música, un texto extraído del material de lectura que manejen en Lengua, sugerido por el maestro de grado, etcétera).

Puede suceder que, luego de una selección cuidada, tengamos en nuestras manos una canción que nos parece cumplir con todos los requisitos para lograr buenos resultados en el aula, y conseguir el interés del grupo. La llevamos al aula, convencidos que será muy bien recibida, y no sucede así. ¿Cuál es la estrategia a seguir en estos casos? Abandonarla, por el momento. Quizás en un segundo análisis podamos descubrir algún aspecto que no tuvimos en cuenta en nuestro análisis inicial. Si aún la consideramos valiosa, nos daremos una segunda oportunidad con el grupo. Es probable que, en la medida en que avancemos en el trabajo, empiecen a encontrarle "el gusto".

Recordemos que siempre existe cierta resistencia hacia lo nuevo, y si el material que estamos presentando es, por ejemplo, de un estilo nunca antes abordado pueden aparecer algunas resistencias.

Si persiste el rechazo, a pesar de los cuidados, entonces tenemos que considerar la posibilidad de descartarla. Cuando una canción no le gusta al grupo, es realmente poco y muy pobre lo que podemos hacer con ella. Persistir "a pesar de todo" podría llevarnos a un fracaso mucho mayor, y a una frustración enorme para ambas partes, alumnos y docente.

> *"En la educación musical, el desarrollo del gusto y la apreciación crítica necesitan ser cultivados a través de un repertorio que enfatice las características de los diferentes estilos, tipos de carácter, sonoridades, etc. La frecuentación de materiales musicales que pongan en juego dichos rasgos es lo que permite luego reconocer, comparar, comprender, juzgar el hecho musical desde la perspectiva de un auditor calificado. Difícilmente sin embargo, podrá accederse a tan codiciado resultado sin que medie la experiencia, entendida como la realización de actividades del tipo imitar, variar, improvisar, tomando como punto de partida las características específicas de cada ejemplar musical. Esto requiere disponer de melodías seleccionadas en función de la clase de práctica que pretenda realizarse.*
>
> *Dentro del amplio espectro melódico, las canciones ocupan un importante lugar porque al integrar discurso melódico y texto, el reconocimiento, análisis y variación se ven facilitados, dado que generalmente el texto puede usarse como referente. Obviamente, las posibilidades del cancionero no se limitan a lo expresado; una bella canción tiene valor por sí misma, independientemente del uso que de ella pueda hacerse con propósitos didácticos."* (Malbrán, 1981)

Con respecto a las canciones del repertorio oficial (marchas e himnos) es indudable que debemos incluírlas, pero en forma gradual. En general, los textos de las canciones patrias obligan a un trabajo minucioso para lograr la comprensión del vocabulario. Podríamos contar para ello,con el apoyo de la maestra, desde el espacio de Lengua. De cualquier manera, en el primer ciclo de la EGB, no sería conveniente avanzar más allá de la enseñanza del Himno Nacional. De incluír alguna otra marcha o canción patriótica, sería a partir del interés manifestado por el grupo.

El repertorio patrio no debería llevarnos un número importante de clases durante el año escolar. Es recomendable utilizar grabaciones instrumentales (sin la parte cantada) que nos permitan la dirección del grupo durante la ejecución, tanto en la clase como en los actos. De esta forma lograríamos vencer las deficiencias de la ejecución vocal, que se producen generalmente por la falta de contacto con el grupo cuando nos dedicamos a la ejecución instrumental, y las dificultades que se presentan a los docentes que no son pianistas, o a los pianistas que no cuentan con un instrumento en buenas condiciones.

10. Bibliografía

Toda la bibiografía citada es de gran utilidad para el trabajo del docente, más allá de las posibilidades de "traducción directa" hacia el aula.

En esta enumeración, figuran títulos que son de permanente consulta para el desarrollo de mi tarea diaria como docente (ampliamente asimilados por el uso cotidiano), y otros que están en "proceso de asimilación". Todos contienen a su vez un extenso listado de bibliografía que puede ayudar (a aquellos que lo necesiten) a ampliar el horizonte.

Malbrán, Silvia. *Canciones para niños de distintas edades*, Prólogo. Ed. del Autor, 1981.

---------- *El aprendizaje musical de los niños*, Buenos Aires, Actilibro, 1991.

Delalande, Francois. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.

Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Pynter, John. *Oír, aquí y ahora*, Buenos Aires, Ricordi, 1991.

Schafer, Murray. *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1984.

---------- *El compositor en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1983.

---------- *Limpieza de oídos*, Buenos Aires, Ricordi, 1984.

---------- *El nuevo paisaje sonoro*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.

---------- *Cuando las palabras cantan*, Buenos Aires, Ricordi, 1984.

---------- *Hacia una educación sonora*, Buenos Aires, Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.

Vivanco, Pepa. *Exploremos el sonido*, Buenos Aires, Ricordi, 1986.

Furnó, Silvia (1986) *Educación Musical* Capítulo del diseño curricular de la MCBA.