

Aportes para el debate curricular

Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial

Taller:

MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL

Judith Akoschky

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación • Dirección General de Educación Superior
Dirección General de Planeamiento • Dirección de Currícula



Índice

Introducción	3
Presentación	3
¿Por qué la Música en el Profesorado y en el Nivel Inicial?	3
Música en el profesorado y en el Nivel Inicial	4
Análisis de situación	4
La música “utilitaria”	5
La notación musical como paradigma del conocimiento de la disciplina	6
Los métodos para el aprendizaje de la música	7
El aprendizaje instrumental	7
Enseñar música en el profesorado	8
Objetivos	8
Propósitos de la Música en la Formación Docente	8
Una propuesta de selección y organización de los contenidos centrados en la producción y la apreciación	9
1. La producción	10
2. La apreciación	14
3. Los elementos constitutivos de la obra musical	16
4. La enseñanza de la música en el Nivel Inicial	23
Aspectos didácticos	24
Música y juego	25
Las prácticas docentes	26
Anexo I. Bibliografía	27

INTRODUCCIÓN

Presentación

En este documento se reflexiona acerca del lugar de la Música en el Profesorado. Para ello se realiza un recorrido por criterios y concepciones diversas que hoy orientan la enseñanza de la música. Igualmente se señala la primacía que el sistema notacional musical adquiere en casi todas las instancias educativas –formales o no– al que se le otorga generalmente un lugar de sustantiva relevancia para la adquisición de los conocimientos musicales. Este tema constituye un punto de debate fundamental en el cual sería importante dilucidar si las prácticas destinadas a la lectura y escritura, o la enseñanza de los elementos constitutivos del lenguaje musical organizados de acuerdo con su notación, son relevantes para la Formación de Docentes del Nivel Inicial.

En esta oportunidad se sugiere un replanteo acerca de la necesidad de la adquisición de la lectura y escritura de la música en la formación docente, en particular la destinada al Nivel Inicial; de igual modo se propone la revisión de la enseñanza continuada de un instrumento melódico. En cambio se propone una selección y organización de los contenidos para la formación de los futuros docentes basadas en la producción y la apreciación musical, promoviendo el gusto por la acción y la participación y el desarrollo de la percepción auditiva. Los aspectos didácticos intentarán hacerse cargo en primer lugar de los aprendizajes significativos para los futuros docentes, sin perder de vista, además, las necesidades y posibilidades de los niños del Nivel Inicial. A partir de estas experiencias, los futuros docentes estarán mejor capacitados y contarán con mayores recursos para proyectar actividades significativas, para seleccionar mejores materiales, y para incluir la música con mayor convicción y conocimiento.

¿Por qué la Música en el Profesorado y en el Nivel Inicial?

La Música es un lenguaje con formas particulares de expresión y con particulares modos de comunicación. Invariablemente la música posee la habilidad de producir emociones y despertar sentimientos. Pero estas respuestas, por sí mismas, no alcanzan para adentrarse en su naturaleza y develar sus misterios. La Música necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento. Y es a la institución educativa, en este caso la Formación Docente, a la que le compete este compromiso de acercamiento, de conocimiento y de sensibilización, abriendo y ampliando el panorama a experiencias musicales diferentes y de diverso origen. De la valoración que la institución otorgue a la Música, dependerá que ésta encuentre el lugar físico, adecuado y necesario para su desarrollo; de los medios a disposición dependerá contar con los recursos instrumentales y tecnológicos que esta disciplina requiere para su desenvolvimiento; de su acompañamiento dependerá tener acceso a la bibliografía y la discografía de consulta para su profundización y enriquecimiento. Si a toda esta disponibilidad se suman aspectos metodológicos que aproximan y vinculan a los alumnos, futuros docentes del Nivel Inicial, con crecientes posibilidades musicales y con una nueva mirada hacia la música, se

estarán dando las condiciones para favorecer su presencia. Del buen vínculo que se cree entre los alumnos, el profesor, la Institución y la Música, dependerá que ésta, como expresión artística y como puente de disfrute estético, cumpla su cometido en la formación docente.

De igual modo, la música cumple un rol de relevante importancia en el Nivel Inicial que "(...) puede atender este interés del niño por la música y el sonido, ampliando sus posibilidades, despertando nuevas emociones, aumentando conocimientos. El refinamiento auditivo, la capacidad selectiva, la expresividad en las manifestaciones vocales e instrumentales, la creatividad en las determinaciones individuales y grupales serán objetivos de un trabajo sensible que tiende puentes entre el niño y la música. El Nivel Inicial es asimismo el ámbito propicio para desarrollar actividades musicales significativas: desde la exploración de la voz en sus primeras vocalizaciones hasta el canto colectivo de los niños mayores; desde las primeras exploraciones sonoras de objetos hasta la ejecución instrumental conjunta, desde los juegos musicales tempranos seguidos por las rondas y, a lo largo del nivel, la audición de música de diferentes estilos. Todas estas son manifestaciones que destacan la función social de una expresión estética, al sensibilizar emocionalmente al grupo de alumnos. Será el maestro quien tendrá a su cargo la planificación y la conducción de esta tarea propiciando y posibilitando la actividad de los alumnos. El compromiso que el maestro pueda asumir será fundamental". De igual modo "(...) la institución debe garantizar el reconocimiento y la apreciación de todos los lenguajes expresivos. La escuela al brindar estas posibilidades estará cumpliendo una función social: la de equidad, en este caso que todos los niños lleguen a conocer y a utilizar creativamente los diferentes lenguajes, sobre todo aquellos que no podrán ser aprendidos en otros espacios o situaciones" (Diseño Curricular, Marco General).

"El arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana y, en una propuesta educativa a la que nada de lo humano le sea ajeno, constituye un componente de las oportunidades formativas que habrá de ofrecer la escuela" (Terigi, F. en Artes y escuela).

En el capítulo "¿Por qué enseñar arte?", E. W. Eisner compara diferentes posturas respecto de la enseñanza artística. Aportando a ese debate, expone: "...el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas, y que la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre, precisamente, lo que otros ámbitos no pueden ofrecer" (Eisner, E. W).

MÚSICA EN EL PROFESORADO Y EN EL NIVEL INICIAL

Análisis de situación

A la luz de las necesidades particulares que debe sostener un proyecto musical en el Profesorado, se hace prioritario entablar un debate acerca de cuáles son los aspectos posibles y necesarios para un mejor desempeño del futuro rol. Es decir, cuáles pueden ser las finalidades de la Música en la formación docente y cuáles, los contenidos más viables, adecuados y necesarios de abordar, temas que son tratados en el punto "Enseñar Música en el Profesorado" de este documento. Pero antes, y para una mejor comprensión de las ideas que actualmente direccionan las enseñanzas musicales en el Profesorado y en el Nivel Inicial, es necesario hacer un análisis de situación y detectar, con mirada amplia y retrospectiva, aquellas orientaciones que hoy tienen vigencia.

Una de estas orientaciones, con fuerte arraigo en el Nivel Inicial, es la del uso de la música al

servicio de otros aprendizajes o de otras disciplinas. Este aspecto "utilitario" de la música tiene antecedentes históricos de larga data. Otra orientación, instalada casi en forma genérica en el Profesorado, es la de la fuerte subordinación a la organización de los elementos constitutivos del lenguaje musical para su notación, es decir, la lectura y escritura de la música. Una fugaz mirada a las tradiciones educativas heredadas en estos sentidos podrán dar cuenta de su origen, aunque no de la persistencia con que siguen vigentes.

La música "utilitaria"

Históricamente la música fue utilizada para vehiculizar "valores"; desde la antigüedad se alabó el valor "moral" de la música y su alta incidencia emocional. "Es imposible no reconocer el poder moral de la música; y puesto que este poder es muy verdadero, es absolutamente necesario hacer que la música forme parte de la educación de los jóvenes. Para demostrar su poder moral, bastaría probar que puede modificar nuestros sentimientos. Y, ciertamente, los modifica (Aristóteles, Política).

El uso de la música como portadora de valores morales, de preceptos educativos, de normas sociales, atraviesa diferentes períodos históricos. Y es generalmente la música vocal la portadora de las enseñanzas. Es decir, la música con texto puede cumplir con esa misión, y es la voz, el "instrumento sensible" capaz de esa transmisión.

La música vocal, con valores agregados de acuerdo con las diferentes épocas, ha incrementado para el gran público su poder referencial, y para la educación en particular, su capacidad asociativa. La gran dificultad para definir su sentido y significado —¿qué es significado en música?, tema de difícil aproximación— la hace más proclive y destinataria de, a veces, forzadas asociaciones y usos que la alejan de su indudable función estética.

La educación musical sigue en ocasiones los preceptos del utilitarismo y se convierte, en consecuencia, en vehículo de arbitrarios aprendizajes:

- normas (de orden, de aseo, de comportamiento grupal);
- valores (patrióticos, de convivencia, de cuidado personal: grupal, del entorno);
- conceptos (acerca del cuerpo y sus movimientos, de los objetos, del entorno natural y social, etcétera);
- aprendizajes sobre el objeto mismo de conocimiento de la música, a través de "dispositivos didácticos" elaborados expresamente con dicha finalidad (como por ejemplo algunos materiales y ejercitaciones de ciertos métodos, el "cancionero didáctico", etc., que no siempre reúnen los requisitos ni los valores literarios y musicales mínimos imprescindibles).

A estos destinos del aprendizaje del cancionero, se agregan, con frecuencia, las "órdenes musicales", sub-especie igualmente utilitaria, para el dominio y control del grupo de alumnos: pararse, sentarse, quedarse inmóviles, no comer, comenzar a comer, guardar los materiales, ordenar la sala, hacer silencio, formar fila, etc. La sola enumeración de estas respuestas esperables provocadas como "respuestas reflejas" ante la audición de la consigna musical devuelve el imperativo de su revisión, y a nuestro criterio, la conveniente necesidad del rápido abandono de su empleo.

La notación musical como paradigma del conocimiento de la disciplina

La organización lineal y sucesiva por orden de dificultad de los elementos constitutivos del lenguaje musical para su dominio notacional es una de las orientaciones frecuentes de los programas de Música de los Profesorados. Su fuerte presencia plantea un debate: por un lado, la revisión de su real significado y, por el otro, cuestionar la necesidad de su abordaje. La inclusión de la escritura de la música, que es compleja por su alta simbolización, representa uno de los mayores objetivos –explícitos o implícitos– de los planes de estudio de la música escolar. Y no escapa a este sometimiento la programación destinada a los futuros docentes del Nivel Inicial, aun a aquellos que, como en este caso, no serán especialistas de la disciplina.

La subordinación de las prácticas y el ordenamiento de los conocimientos en función de la lectura y la escritura de la música es un fenómeno que merece especial detenimiento, dado que con frecuencia la cultura escolar enfatiza y refuerza las adquisiciones notacionales de los alumnos, logros con los que se intentan hacer evidentes los aprendizajes.

Este sistema notacional de la música cuenta con signos convencionales que en un juego de doble coordenadas (el vertical para la altura de los sonidos, el horizontal para la sucesión de los valores proporcionales del ritmo) representan algunos de sus elementos constitutivos y sus relaciones. El dominio de los signos musicales no es sencillo: su decodificación es posible mediante una larga práctica que insiste en la apropiación de las experiencias sonoras que estos representan. "Consideremos pues la notación como un medio, no como un principio de generación", dirá Pierre Boulez en su artículo "Tiempo, notación y código". Aun así, sabemos que los símbolos gráficos de la música no la representan en toda su complejidad, habiendo parámetros que deben detallarse mediante la escritura de la lengua. Tal el caso del timbre –los nombres de los instrumentos, las voces–, la intensidad –con letras y con otros signos–, la velocidad –con números–. Hay otros elementos que no aparecen en la partitura y deben agregarse en el momento de la ejecución: es el conocimiento estilístico que suple las carencias de esta representación gráfica de la música (Boulez, P., Puntos de referencia).

Esta primacía escolar hacia los esfuerzos centrados en el conocimiento de la lectura y escritura de la música va en detrimento de otras experiencias más significativas para los futuros docentes del Nivel Inicial. Entender y dominar algunos de sus símbolos gráficos no da cuenta de los logros y las capacidades afines con la práctica musical. En este caso se impone rever qué es lo significativo para esta disciplina y cuáles podrían ser los enfoques metodológicos que direccionarán la obtención de esos logros. Y no escapa a esta reflexión el creciente espacio que ha ido ganando la escritura no convencional denominada genéricamente como "grafías analógicas".

"Las nuevas tendencias compositivas del siglo XX que no encontraron en el código tradicional la suficiente representación de sus ideas adoptaron nuevas grafías más análogas a las cualidades materiales de los sonidos y a su evolución temporal. Estas grafías analógicas implican 'una puesta en papel' de los acontecimientos sonoros, menos simbólica y más aproximada al objeto percibido. A pesar de la difusión y adopción de algunas grafías como nuevos signos convencionales, su carácter subjetivo las vuelve poco universalizables, por lo cual generalmente cada compositor agrega un glosario detallado en sus partituras. Pero es precisamente por esta doble característica –representación de objeto percibido y por lo tanto subjetivo– que los educadores más comprometidos con la música contemporánea y con los procesos creativos en el aprendizaje la han adoptado, conociendo y aceptando sus limitaciones. Su uso indiscriminado también merece reflexión para evaluar su utilidad" (Akoschky, J., Artes y escuela).

Los métodos para el aprendizaje de la música

En párrafos anteriores se ha hecho mención a los "métodos" creados para la enseñanza y el aprendizaje de la música, acompañado de su lectura y escritura (Artes y escuela, págs. 184 a 186). En forma casi genérica cada uno de ellos fundamenta sus bases teóricas y desarrolla –generalmente– una batería de actividades secuenciales haciendo hincapié en algún aspecto particular de la práctica musical, el canto, el ritmo y el movimiento corporal asociado a él, la melodía, la armonía, la práctica instrumental, la "creatividad", la expresión. Si bien cada uno de sus autores –Jacques Dalcroze, Orff, Martenot, Willems, Kodaly, Suzuki, entre otros– ha realizado en su momento aportes interesantes para los aprendizajes musicales, con el tiempo su implementación se ha ido separando de sus orígenes –a veces defendibles– descontextualizando y encerrando sus prácticas en compartimentos estancos "escolarizados" que se alejan de la música real, es decir, de la música que circula en medios diferentes, con toda su variedad, potencia y vitalidad.

Un análisis profundo de las ejercitaciones que proponen los métodos hallará que muchas de sus ideas generadoras acusan desvíos causados por una segmentada implementación, o por no haber sido bien interpretados sus objetivos, o por no haber resuelto su necesaria adecuación. Y en otros casos, porque ha envejecido su fundamentación teórica. De todos modos se impone la revisión de los métodos a la luz de todo lo acontecido musical y didácticamente en las últimas décadas. Esta revisión permitirá evaluar el uso de los métodos mencionados y de la pertinencia de su empleo en la capacitación musical de los futuros docentes del Nivel Inicial. Por la fuerte presencia con que algunos de los métodos se han instalado en el Profesorado, se hace muy necesaria dicha revisión. Y esta no es una tarea sencilla.

El aprendizaje instrumental

A mediados de la década del '50 se registró en nuestro país un interesante movimiento de renovación de la enseñanza musical, que incorporó, además de los métodos mencionados en el párrafo anterior, instrumentos de sencillo manejo susceptibles de ser abordados por niños y jóvenes en forma colectiva. Tal, el caso de la flauta dulce, el tonete, y de muy variados instrumentos escolares de percusión, entre ellos el celestín. Estas iniciativas fueron acompañadas por un sostenido movimiento editorial, promotor, además, de la capacitación docente y de la fabricación industrial –económicamente muy accesible– de todo ese instrumental.

La fuerte adopción de la flauta dulce como instrumento obligatorio en el Profesorado se registró unos años más tarde, avalado por esas condiciones propicias; no obstante el entusiasmo inicial, las expectativas de logro demostraron, a la luz de la experiencia, estar alejadas de las reales posibilidades dentro de la formación docente. Y un factor agregado, no desdeñable para el análisis, fue el rechazo que en ocasiones provocaba la imposición del estudio de este instrumento.

Se ha podido constatar que la enseñanza sostenida de la flauta dulce no logra cumplir con los objetivos propuestos –técnica instrumental, rudimentos de lectura y escritura, ejecución conjunta, lectura del cancionero infantil, etc.–. El tiempo que demandan estos aprendizajes es largamente superior al que puede otorgarle la Formación Docente e inhibe la posibilidad de otras prácticas musicales, las que generalmente obtienen mayor adhesión del grupo de alumnos y mayor rédito didáctico a la hora de su aplicación en el Nivel Inicial. El canto conjunto, la selección de objetos para producir sonidos, la exploración sonora, la orquestación de alguna canción, la escucha comparativa de temas musi-

cales grabados, la selección del repertorio –cancionero y música instrumental– etc. son mejor aceptados y propician aprendizajes que luego pueden trasladarse, con la adecuación necesaria, al Nivel Inicial. Por todo lo expuesto, la enseñanza excluyente de un instrumento melódico –que en otro contexto produce un alto rendimiento musical– no es la opción más adecuada dentro de la Formación Docente.

ENSEÑAR MÚSICA EN EL PROFESORADO

Objetivos

La música cumple un rol relevante en la etapa de Formación ya que el futuro docente deberá disponer de medios, recursos y conocimientos para su mejor desempeño musical en el Nivel Inicial. En consecuencia la música en el Profesorado puede tener como objetivos que los futuros docentes:

- Accedan a experiencias musicales sensibilizadoras que acrecienten su posibilidad de acción musical, vocal e instrumental.
- Incrementen su capacidad de escucha sonora y musical con el reconocimiento y la discriminación de aspectos de la música contenidos en el cancionero infantil y en un repertorio musical de diferente género y estilo.
- Participen activamente en la selección del repertorio propio, el que podrán utilizar con los alumnos del Nivel Inicial, fundamentando su elección.
- Elaboren criterios para la adecuación de las actividades musicales en las diferentes secciones del Nivel Inicial.
- Diseñen recursos y estrategias afines con las necesidades y posibilidades de los niños de este nivel.

Propósitos de la Música en la Formación Docente

Para el logro de los objetivos enumerados, esta disciplina se propone:

- Favorecer la sensibilización musical mediante prácticas significativas que repliquen aspectos vitales y auténticos de la música.
- Desarrollar los medios de expresión y los modos de comunicación de este campo disciplinar, creando en los alumnos un marco de confianza en sus propias posibilidades musicales.
- Enriquecer y diversificar la experiencia cultural, ampliando el repertorio musical a los variados estilos y géneros que hoy se difunden y coexisten –música popular, folclore, música académica y, dentro de estas, música para niños– y a expresiones innovadoras que amplían hacia nuevas y diferentes perspectivas el panorama musical.
- Proveer a los futuros docentes las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad selectiva y el juicio crítico.
- Alentar y potenciar los procesos de análisis y reflexión para la adecuación de las prácticas docentes a las necesidades y posibilidades de los alumnos del Nivel Inicial.

Para concretar estos propósitos será necesario que los futuros docentes tengan acceso a la

transmisión de estos saberes en forma práctica y significativa, poniendo en juego todos los recursos didácticos para su apropiación y posterior adecuación a la enseñanza en el Nivel Inicial. Para que ello ocurra serán condición insoslayable los aspectos metodológicos que se adopten en el Profesorado, que deberán promover, propiciar, favorecer y afianzar en los alumnos los valores que se desea transmitan posteriormente a sus futuros alumnos del Nivel Inicial.

Una propuesta de selección y organización de los contenidos centrados en la producción y la apreciación

Para seleccionar y organizar los contenidos de Música en el Profesorado se ha privilegiado la necesidad de los alumnos de acceder a experiencias musicales sensibilizadoras que acrecienten su posibilidad de acción musical, vocal e instrumental, a la vez de incrementar la capacidad de escucha sonora y musical. Al goce por la actividad musical, se suma la posibilidad de utilizar el lenguaje sonoro y musical de forma creativa, el reconocimiento y la discriminación de aspectos de la música en el cancionero infantil y en un repertorio musical de diferente género y estilo. A medida que la tarea lo favorezca se irá abordando la adecuación de las experiencias a las posibilidades y necesidades de los alumnos del Nivel Inicial.

Los contenidos se han agrupado en cuatro ejes, a saber:

- 1- La producción**
- 2- La apreciación**
- 3- Los elementos constitutivos de la obra musical**
- 4- La enseñanza de la música en el Nivel Inicial**

Los dos primeros ejes, íntimamente relacionados entre sí, están atravesados por el tercero, que aborda los elementos constitutivos de la obra musical. Esta modalidad de organización pretende eludir todo tipo de ejercitación disociada de un contexto musicalizador; lo que se sugiere es que las propuestas a los alumnos determinen "configuraciones musicales significativas". Esto se puede lograr a través de experiencias en las que la **producción** y la **apreciación** van marcando conjuntamente hitos importantes. El cuarto eje aborda los aspectos didácticos necesarios para su desempeño musical como futuros docentes en el Nivel Inicial.

En los múltiples puntos de entrada a la experiencia estética, se crean las diferentes perspectivas que pueden adoptar las personas en relación con los diversos dominios artísticos. Y si se habla de **producción creativa** y **apreciación estética** se estará aludiendo a los procesos cognitivos que subyacen tanto a la producción como a la percepción. "Y esta cuestión sólo puede responderse en áreas de contenido específico. La noción de 'creatividad estética' es explicada por algunos autores como 'el proceso de ser creativo en un área específica descrita como el dominio sensorial, estético y artístico'" (Hargreaves D. J., 1991).

Estas reflexiones llevan a priorizar algunos aprendizajes: aquellos que se acercan al lenguaje musical mediante la percepción y la práctica muy cercana a los saberes previos de los alumnos y a la vida cotidiana.

A partir del sonido como soporte fundamental se comienza la tarea de sensibilización perceptiva y de producción a través de la voz y de un instrumental amplio y de sencillo manejo, que incluye los instrumentos habituales del jardín y objetos cotidianos tanto de origen natural como industrial.

Con igual criterio de familiarización se aborda la apreciación de diferentes estilos musicales, tanto del repertorio infantil como de expresiones de diverso género y estilo de la música popular, folclórica y académica. Para ello se deben adoptar estrategias que estimulen el interés, la sensibilización y el conocimiento de los aspectos que integran la obra musical.

El desarrollo del juicio crítico y la capacidad de comparar y elegir buenos ejemplos musicales entre otros que no lo son incidirán en la selección del repertorio que los alumnos del profesorado utilicen en un futuro como docentes.

Este enfoque de los aprendizajes en el Profesorado permitirá realizar traslaciones al Nivel Inicial, creando puentes y adecuaciones necesarias. Con esta proyección de las actividades a las posibilidades de los niños del Nivel Inicial, se ha programado un recorrido que puede generar ricas experiencias.

1. La producción

Este eje abarca los siguientes contenidos:

- Los medios de expresión:

- La voz y el canto
- La ejecución instrumental
- El movimiento corporal (como recurso para la actividad musical)

- Los modos de comunicación:

- La imitación
- La improvisación
- La creación
- La sincronización grupal
- La interacción con otros lenguajes

▲ Comenzaremos con los medios de expresión:

La voz y el canto

"La voz es un don muypreciado. Con la voz nos expresamos, nos comunicamos. A través de la voz transmitimos ideas, sentimientos. La voz, con todos sus sonidos, con sus múltiples matices, articula mensajes: infinitos canales abiertos hacia los demás. Y la música suma a la voz el canto" (de "Todas las voces, todas" Artes y escuela, págs. 191 a 193).

"Ser poseedor de una ´linda´ voz fue siempre apreciado y bien reconocido socialmente. La institución educativa no permaneció indiferente a esta cualidad; pero sus objetivos educativos eran necesariamente distintos y no le resultó fácil encontrar un buen rumbo para el trabajo vocal y sus problemas específicos. En forma excluyente heredó de la tradición el paradigma del canto afinado asociado a las ´condiciones musicales naturales´ y al ´talento´ como don innato. Estos imperativos no encontraron respuestas educativas adecuadas y se procedió en incontables oportunidades a la segregación de los alumnos ´desafinados´".

"Más adelante se pudo constatar que la dificultad para la afinación no implicaba la correspon-

diente carencia de musicalidad o la ausencia de 'oído musical'. Hoy sabemos que tanto el canto afinado como la audición musical se desarrollan a partir de aprendizajes adecuados, buenos estímulos y el tiempo necesario para lograrlo".

Este tema ha tenido fuerte vigencia en el Profesorado, adoptando diferentes posiciones al respecto; lo más recomendable será alentar al alumno en su deseo de cantar sin poner trabas durante el canto conjunto y sin exponerlo al canto a cappella individual, etc. Será importante agregar ejercitaciones, como buscar grabaciones que coincidan con el registro aproximado de su voz para cantar conjuntamente con la grabación, ensayando esta posibilidad en diferentes momentos de la semana. Todo incentivo será entonces bien recibido y no es extraño que los alumnos busquen y encuentren nuevas soluciones para su problema, ayudados en ocasiones por sus mismos compañeros.

Lo importante es motivar el canto de todos. Y estimular a todos los alumnos para el progreso en la afinación, la emisión y el gusto por el canto compartido. Para su logro se deberá evitar la rutina de la repetición sin objetivos y hacer uso de diferentes recursos didácticos que aseguren el aprendizaje preservando la atención y el interés. Es incuestionable que un repertorio adecuadamente seleccionado favorecerá este proyecto mientras que lo hará no viable otro con canciones rechazadas.

En las últimas décadas, autores, cantantes e instrumentistas, han dedicado al público infantil un cancionero de buen nivel, llegando a producciones de alto valor literario y musical. Estas producciones, registradas generalmente en CD, constituyen una discoteca valiosa que ofrece un amplio repertorio, muy atractivo y diverso, y que acorta distancias entre el "repertorio para niños" de aquel que puede ser "para cualquier edad". Se ha considerado interesante incluir al final de este trabajo un listado de algunas de estas producciones que por sus características permiten diversificar las experiencias musicales –desde el tratamiento vocal, instrumental, estilístico–, y que agregan diferentes versiones del cancionero infantil –tradicional y de autor– de nuestro país, de América latina y de otros países del mundo.

Respecto del trabajo con la voz y el canto en la Formación Docente, se proponen los siguientes objetivos:

Que los alumnos:

- Conozcan su propia voz, su registro, su timbre.
- Exploren los sonidos que puede producir su propia voz.
- Aprendan un repertorio de canciones.
- Puedan determinar su facilidad o dificultad para reproducirlas "sin ayuda".
- Reconozcan su facilidad o dificultad para cantar con otros.
- Puedan sumarse con el canto a una versión grabada.
- Seleccionen sus intérpretes predilectos, fundamentando dicha elección.

Para el logro de estos objetivos será necesario que durante las clases de Música en el Profesorado los alumnos tengan reiteradas oportunidades para el canto individual y grupal, motivado y sostenido por el formador, particularmente en caso de dificultades. La imitación puede ser un buen aliado para la etapa de aprendizaje de nuevas canciones, teniendo como modelo el canto del profesor, el de un compañero que enseña una nueva canción al grupo, el de una grabación que resultó atractiva, etc. Es necesario que se creen las condiciones y las actividades necesarias para explorar y conocer la propia voz y la de los demás; se escuchen grabaciones de diferentes versiones de una misma canción con intérpretes diversos y se los pueda comparar, haciendo hincapié en las voces y en las modalidades de canto. Se los puede elegir, de acuerdo con gustos y preferencias, y para también,

acompañar y reasegurar el canto propio. Como el repertorio es muy amplio, y se pueden seleccionar expresiones tanto del cancionero infantil, como de la música folclórica, popular –y "académica" si se desea– este es un ítem de gran peso en las actividades que incluyan el canto. Se recomienda al formador ser selectivo y ecléctico, sin hacer demasiadas concesiones a los gustos motivados por los medios masivos o por las modas; pero igualmente flexible como para crear puentes receptivos con otros estilos de canto y con otros cancioneros, interesantes y generalmente poco frecuentados.

La ejecución instrumental

"El mundo del sonido ha expandido sus límites. Más y nuevos instrumentos, infinidad de objetos y materiales provenientes del entorno natural y de la producción industrial –anteriormente inexistentes– se prestan al uso de la generación de sonido creando nuevos modos de relación con el fenómeno sonoro. Y a disposición de la música, un mundo de sonidos ofreciendo su riqueza y enorme diversidad" ("Los instrumentos, un mundo de sonidos", Artes y escuela, pág. 193 y sig.).

"En la primera década de nuestro siglo se inicia la progresiva exploración de nuevos dominios sonoros". Más adelante ... "se advierte la creciente preocupación por ampliar los medios sonoros disponibles y revelar zonas no exploradas del sonido" (Kröpfel, 1959).

El mismo interés por la ampliación de los recursos sonoros y la diversificación de posibilidades para su uso va ganando espacio en la educación musical que en las últimas décadas ensaya y adopta modalidades emparentadas con la composición. Tal el caso de la exploración sonora con instrumentos convencionales o no y con todo tipo de materiales y objetos de uso cotidiano (Akoschky, Cotidiáfonos, 1988).

"La exploración pasa a ser un procedimiento frecuente para el aprendizaje de las propiedades de los instrumentos, de los objetos y materiales, y propicia descubrimientos y hallazgos sorprendentes. La atención selectiva actúa como un filtro para evaluar resultados inesperados.

"Las etapas siguientes son un firme incentivo para la participación activa de los alumnos: a la de exploración y selección –precedida generalmente por una preselección de los materiales a explorar– le podrá seguir otra de organización, es decir, de distribución de los sonidos en el tiempo, en combinaciones que determinarán diferentes texturas musicales. La organización temporal del sonido creará relaciones y jerarquías entre los participantes –solistas, conjuntos grandes y pequeños– que constituirán ejercicios de 'composición'. Estas relaciones podrán ser reconocidas y apreciadas luego a través de la escucha de obras de compositores que también exploraron, seleccionaron, organizaron y compusieron, llevando al arte sonoro su pensamiento creador.

"Nos hemos acercado a los instrumentos dando prioridad al sonido que producen y luego a las habilidades motrices necesarias para su ejecución. Esta elección no ha sido casual: tradicionalmente se ha encarado la ejercitación instrumental más relacionada con habilidades de coordinación y sincronización rítmica que con la percepción del sonido resultante.

"El sonido depende de los modos de acción para generarlo y de otros factores relacionados con el hecho instrumental. Y esos modos se constituyen en 'gestos instrumentales' que imprimen al sonido gran expresividad y variedad. Es a tal punto importante el modo de acción instrumental que al escuchar cualquier sonido, lo imaginamos" (Delalande, 1995).

"Los nuevos instrumentos que hoy ofrece el mercado –órganos, sintetizadores, teclados midi, etc.– amplían aún más el panorama y requieren del conocimiento de sus particulares formas de producción sonora. Para su inclusión el docente deberá en primer lugar conocerlos y en segunda instan-

cia, al igual que con cualquier otro grupo instrumental, planificar su uso dentro de la clase de música para su buen aprovechamiento" (San Martín, 1997).

Respecto de la ejecución instrumental, se proponen para la Formación Docente, los siguientes objetivos:

Que los alumnos del Profesorado:

- Explore el potencial sonoro de objetos y materiales diversos.
- Utilicen un instrumental variado de sencillo manejo.
- Desarrollen habilidades motrices a través de diferentes modos de acción instrumental.
- Acompañen con instrumentos su propio canto y el canto y la ejecución de los demás.
- Acompañen versiones grabadas.
- Seleccionen los instrumentos adecuados al estilo abordado.
- Puedan improvisar acompañamientos y crear ritmos.
- Logren sincronizarse en ejecuciones grupales, con el canto, con grabaciones, etc., y en lo posible, con cierta independencia del modelo de los demás.
- Seleccionen y fundamenten preferencias.

Para el logro de estos objetivos será necesario que los alumnos del Profesorado tengan variadas oportunidades para la exploración de objetos, materiales y sencillos instrumentos musicales; que puedan seleccionar, del material sonoro producido, lo más eficaz y adecuado para los efectos buscados; que puedan combinar –a modo de "composición"– el material sonoro resultante: para el acompañamiento de alguna canción, para la sonorización de una poesía, para el fondo sonoro de algún relato, etc. Igualmente será necesario que los alumnos conozcan y puedan imitar ritmos de algunas especies folclóricas –los más accesibles– y puedan sumarse a grabaciones de diferente origen. Que puedan realizar improvisaciones y creaciones grupales, conformando "orquestas" con diferentes roles: solistas, conjunto, etc. tanto para el acompañamiento del cancionero, como para ejecuciones instrumentales independientes.

El movimiento corporal

En numerosas ocasiones la escucha musical promueve como respuesta inmediata el movimiento corporal. Y es indudable que este movimiento se constituye en un medio más para la educación musical. De todos modos, habrá que determinar cuándo uno es recurso de la otra y en qué ocasiones se produce una real integración.

"Música y movimiento pueden trazar caminos muy cercanos y muchas veces complementarios. No obstante es importante recordar que Música y Expresión Corporal son diferentes disciplinas con objetivos específicos, a veces en estrecha relación, y otras, con claras diferencias en cuanto a las metas fijadas. Saber diferenciar ambas disciplinas ayudará a relacionarlas, cuando sea necesario, con mayor acierto y eficacia" (Diseño Curricular, Niños de 4 y 5 años). (Se recomienda muy especialmente la lectura del documento de Expresión Corporal de este mismo Trayecto.)

▲ Los modos de comunicación

Estos contenidos abordan los procedimientos comunicativos que incidirán en la socialización de la actividad musical de los alumnos del Profesorado. La imitación, la improvisación y la creación grupal, la sincronización en la ejecución vocal e instrumental, la interacción con otros lenguajes, constituyen actos comunicativos.

En los diferentes ejemplos que acompañan a los objetivos del trabajo vocal e instrumental dentro del bloque de Producción, se han citado variados ejemplos de actividades que utilizan procedimientos comunicativos tales como:

- La imitación vocal e instrumental.
- La improvisación y creación vocal e instrumental, individual y grupal.
- Las creaciones sonoras como acompañamiento de canciones, cuentos, poesías.
- La sincronización en las realizaciones conjuntas.
- La interacción con otros lenguajes.

Las habilidades y capacidades de los alumnos del Profesorado permiten aspirar a cierta complejidad, en particular en la sincronización durante las realizaciones conjuntas. De todos modos será importante observar las heterogeneidades del grupo y poder trabajar con la diversidad que se detecte. Mantener ritmos en el tiempo y sincronizarse con los demás demandará cierta ejercitación, soltura y concentración. Y también, la confianza de lograrlo. Este punto de la producción musical es particularmente importante. El futuro docente trabajará con grupos de niños –más o menos numerosos– e intentará en reiteradas oportunidades lograr la sincronización en el canto grupal, en los acompañamientos al cancionero, en los movimientos de los juegos y rondas, en las danzas colectivas. Conocer su propia capacidad de sincronía con los demás, con grabaciones o con su propio canto le dará herramientas para observar esta posibilidad en los niños a su cargo cuando ello sea la finalidad buscada.

2. La apreciación

Este eje abarca los siguientes contenidos:

- La escucha sonora y musical.
- La memoria, la evocación sonora.
- La discriminación y el reconocimiento.
- La selección.
- El desarrollo estético. La capacidad crítica.
- Los medios tecnológicos y su empleo.

"El estudio del mecanismo auditivo avanzó enormemente desde las primeras ideas dominadas por von Helmholtz ya en el siglo XIX hasta llegar hoy a la explicación de las sorprendentes capacidades de nuestro sistema auditivo. Con un sistema tan sofisticado y cada vez más conocido, se han ido comprendiendo con mayor detalle algunas de sus peculiaridades" (Artes y escuela, pág. 195).

"La percepción musical requiere tareas cognitivas complejas. Sin embargo, todo el propósito de la música parece estar mucho más relacionado con los estados puramente afectivos que provoca, que

al contenido básico de la información transmitida por los mensajes musicales. "En todos los actos perceptivos conscientes, en última instancia es alguna motivación la que impulsa a la cognición; ésta conduce a un estado afectivo, el que a su vez impulsa, refuerza o modifica la motivación y atención perceptivas" (Roederer, 1997). Y aunque ambos dominios, el cognitivo y el afectivo, correspondan a sistemas diferentes, funcionan en íntima relación.

"De lo que antecede se puede inferir que el trabajo progresivo de la percepción auditiva no sólo genera refinamiento y agudización de esta capacidad sino que despierta mayores resonancias afectivas".

"El desarrollo de la percepción es un importante objetivo de la enseñanza de la música dado que permite el procesamiento de información acústica, relaciona lo percibido efectuando asociaciones por comparación con información almacenada previamente, identifica el mensaje musical, interpreta los rasgos comunes con otros mensajes definiendo características estilísticas y culturales".

Si ese trabajo progresivo de la percepción se realiza en el Profesorado, deberá tener en cuenta el nivel de los alumnos, sus experiencias previas, su capacidad de atención y memoria, la relación de lo percibido con sus propias producciones, la familiaridad con los estilos abordados.

"Sabemos que la percepción no se comporta siempre del mismo modo y serán determinantes la situación y el contexto en el que se percibe. Hay diferentes maneras de percibir el mismo fenómeno: dependerá de cada sujeto, de su historia, de su entorno social y cultural; del objeto a percibir serán importantes sus características y rasgos particulares" (Diseño Curricular, Niños de 4 y 5 años). Atender, interiorizar, memorizar, reproducir, identificar, comparar, caracterizar, organizar, evocar... son habilidades que se interrelacionan y complementan en el aprendizaje de los distintos procedimientos relacionados con la percepción auditiva (Giráldez, 1997).

"La profunda relación que se establece entre la percepción y la producción musical puede dar forma a todo un proyecto educativo: una fundamentación basada en la interacción entre el sujeto que percibe y la forma en que la música con sus componentes actúa sobre él debería ser el principio de toda práctica musical.

Con respecto a la apreciación, son objetivos para el Profesorado que los alumnos:

- Reconozcan sonidos y sus rasgos distintivos. Aprecien sonidos poco frecuentes.
- Evoquen sonidos del entorno y puedan reproducirlos con sus voces e instrumentos.
- Diferencien por audición diferentes materiales y modos de acción para producir los sonidos. Distingan los más logrados o los más originales.
- Recuerden y reconozcan canciones de su repertorio.
- Reconozcan "versiones" de diferentes intérpretes.
- Reconozcan algunos instrumentos folclóricos, de la música popular y de la orquesta (cuerdas, vientos y del grupo denominado "percusión").
- Diferencien algunos estilos y géneros musicales, tanto de música popular, folclórica y "académica".
- Puedan identificar la forma de algunas canciones y de piezas instrumentales y reconozcan otras características –carácter, velocidad, dinámica, género, estilo– de las versiones escuchadas.
- Puedan apreciar el logro de las propias producciones.
- Aprecien en diferentes versiones algunas particularidades.
- Puedan emitir juicios acerca de lo escuchado.
- Puedan dar cuenta de sus gustos y preferencias, exponiendo sus opiniones, estableciendo comparaciones, etcétera.

Para que estos objetivos se cumplan, será necesario que los alumnos del Profesorado puedan

apreciar las propias realizaciones y las realizadas con sus compañeros y que tengan ocasión de evaluarlas, acercando comentarios, exponiendo gustos y preferencias; que tengan variadas oportunidades para apreciar diferentes versiones del cancionero –infantil y de los diversos estilos y géneros musicales–; que tomen contacto y se familiaricen con versiones grabadas de diferentes especies folclóricas; que tengan oportunidades para conocer –en vivo, si fuese posible, a través de la asistencia a conciertos, recitales, encuentros, etc.– y luego discriminar el instrumental utilizado; que puedan reconocer las voces que participaron y la forma de las realizaciones producidas. La escucha atenta con conocimientos crecientes les dará los datos necesarios para poder participar activamente en propuestas de esta naturaleza. Y además, con el tiempo, para tener capacidad para seleccionar las músicas y las versiones más adecuadas a sus objetivos de trabajo en el Nivel Inicial, guiando esta selección de acuerdo con las posibilidades y necesidades, también sensibles y crecientes, de sus pequeños alumnos.

En toda la tarea descrita, los medios tecnológicos se convierten en auxiliares imprescindibles. Su conocimiento y buen uso posibilitará el logro de los objetivos expuestos. Contar con aparatos reproductores de CD y casetes en buen estado y disponer de un grabador para dejar registradas las experiencias, y de una video-grabadora para reproducir un recital, serán recursos útiles y necesarios. Pero de igual modo será conveniente aprender su manejo para poder anticipar y planificar su empleo, aprovechando con mayor pericia y conocimiento sus posibilidades.

3. Los elementos constitutivos de la obra musical

Este eje abarca los siguientes contenidos:

- El sonido y sus rasgos distintivos. El entorno natural y social. Cualidad espacial del sonido.
- El ritmo: métrica regular, irregular, ritmo libre.
- Melodía: diferentes movimientos (ascendente, descendente, etcétera).
- Textura musical: relaciones, jerarquías.
- Forma. Velocidad y dinámica. Carácter.
- Géneros y estilos. La canción infantil.

El sonido y sus rasgos distintivos

En el Profesorado el tema del sonido encuentra un amplio campo de desarrollo. En la etapa de exploración de materiales, objetos e instrumentos, se producen hallazgos sonoros a veces inesperados. Las experiencias incentivan la curiosidad y crece el conocimiento sensible del sonido y las posibilidades perceptivas llegando a interesantes sutilezas en la discriminación de sus rasgos distintivos: **altura, intensidad, timbre, duración, textura** (esta última como cualidad de superficie del sonido).

Alejada de las ejercitaciones tradicionales de "sensorialidad auditiva" –apareamiento y seriación–, la discriminación generalmente propone actividades por semejanza y diferencia en situaciones que producen mayor interés y posibilidades de desarrollo.

A la etapa de búsqueda le sigue la selección y organización sonora para producciones diferentes, como por ejemplo: la sonorización de relatos y poesías, la realización de bandas sonoras, la creación de cuadros de evocación sonora, la orquestación del cancionero y de músicas instrumentales, etc.

Este conocimiento del sonido incidirá en toda la actividad musical, tanto vocal como instrumental.

En cuanto a los **sonidos del entorno natural y social** constituyen una fuente de interesantes y atractivos aprendizajes, por la observación de sus rasgos distintivos, la organización de los acontecimientos sonoros en el tiempo, la posibilidad de la "reconstrucción" a través de su evocación.

El entusiasmo que despiertan estas actividades redundará en un mayor conocimiento y adhesión a la tarea, características que los futuros docentes podrán promover en sus pequeños alumnos del Nivel Inicial.

Ritmo

Como lo mencionamos en diferentes documentos curriculares, la práctica del ritmo se reduce en numerosas ocasiones a la ejercitación de "pulso y acento".

¿En qué consiste esta práctica? "En una sucesión regular de pulsaciones –los tiempos–, de los cuales algunos son más marcados que los otros: son los tiempos fuertes que vuelven a intervalos regulares, cada dos, tres o cuatro tiempos, en general" (Delalande, 1995).

"...la capacidad de extraer la pulsación profunda que subyace al ritmo superficial" es la operación que se realiza generalmente cuando se acompaña con una pulsación regular una canción."...Con el tiempo, el niño llega a percibir que, por debajo de esos ritmos superficiales, hay una pulsación repetida, un latido metronómico, por así decirlo, que organiza el modo en que se deben articular las diversas estructuras rítmicas" (Gardner, 1987).

Esta operación no siempre es sencilla: depende de la canción o de la pieza instrumental elegida. Se agregan dificultades cuando en un mismo ejemplo musical coexisten diferentes modalidades rítmicas: una parte "**libre**" sin pulsaciones, otra con métrica regular, o alternancia entre los dos tipos de **métrica: regular e irregular**.

En el Profesorado se ha insistido en demasía con la ejercitación de la regularidad de pulsos y acentos. Una actitud más abierta a las diversas manifestaciones rítmicas permitirá elegir sin condicionamientos previos los recursos adecuados para que afloren las respuestas más espontáneas y naturales, con toda su riqueza y diversidad.

Para evitar los palmeos automáticos en el acompañamiento de canciones es conveniente acercarse primero a su carácter y estilo. Luego decidir si se elige o no, acompañar con palmeos o con instrumentos; puede ocurrir que el tema no necesite ningún acompañamiento.

Al acompañar se debe permitir en primera instancia palmeo y/o tocar instrumentos libremente. Los ritmos que se elijan como más apropiados y adecuados al estilo y carácter deben "acompañar" y no subordinar la expresión del canto, situación muy frecuente cuando la ejercitación rítmica se antepone a la interpretación de la canción.

En la orquestación de canciones, los ritmos deberán relacionarse ante todo con el tema acompañado. Muchas veces el ritmo espontáneo que genera la audición de un tema es el que corresponde a su estilo; y no es necesariamente el pulso, sino un ritmo más rico que se repite, a veces en forma de "ostinato"; otras, con cambios progresivos. Luego se buscan los instrumentos adecuados para reproducir esos ritmos, que se combinan entre sí armando una trama rítmica interesante como acompañamiento a una canción. No será necesario introducir explicaciones complejas acerca de los ritmos producidos: lo importante será que se toquen, se disfruten y se diferencien de otros ritmos utilizados en diversos estilos de la música folclórica y popular.

Del mismo modo que se recomienda eludir la ejercitación de la pulsación regular cuando no se

justifica por el ritmo, carácter o estilo de la canción o música instrumental que se desea acompañar, se sugiere que el tema del "acento" se aborde con mayor amplitud.

De manera más intuitiva se pueden percibir diferentes factores de acentuación presentes en el cancionero y en la obra instrumental: la métrica (alude a los acentos, regulares o no), la agógica (alude a las duraciones), la dinámica (alude a las intensidades), la dirección de las alturas, etcétera.

Estos acentos podrán ser naturalmente percibidos y, en ritmos sincronizados con el ejemplo musical, surgirán espontáneamente.

"En mi sistema de análisis otorgo un rol destacado a los procesos estructurales relacionados con el acento, asumiendo que la acentuación es decisiva en la comprensión del ritmo. (...) Como compositor y docente dedicado a la música contemporánea, me sentí a menudo incómodo con el criterio analítico que le confiere a la métrica el papel central en la regulación acentual cuando en muchos casos es irrelevante para la percepción" (Kröpfel, 1991).

Habitualmente los alumnos del profesorado conocen ritmos diferentes de la música folclórica y popular. Este conocimiento podrá ser socializado y será una riquísima ejercitación para el ritmo y para el conocimiento de los géneros y estilos musicales.

En cuanto al **ritmo libre** habrá muchas ocasiones para reconocer su presencia y para realizar producciones sonoras y musicales dentro de su particular organización –ausencia de pulsación–. Los cuadros de evocación sonora, la orquestación del cancionero, improvisaciones vocales e instrumentales, etc. pueden realizarse en ritmo libre, o en combinaciones: algunos instrumentos y voces, en ritmo libre; otros, en **métrica regular o irregular**.

Melodía

La reproducción de las canciones será una de las tareas más frecuentes. "Al cantar, los niños imitan con la voz esas formas melódicas acompañadas por el texto. Las memorizan y las reconocen y hacia el final del Nivel Inicial logran identificar algunas de sus características" (Gardner, 1987).

Las mismas actividades sugeridas para los niños se pueden realizar con los alumnos del Profesorado. El reconocimiento del movimiento melódico que más adelante se conectará con las frases y oraciones musicales que determinan la forma musical es uno de los logros esperables para una mejor percepción musical.

El aprendizaje de las canciones y su memorización son objetivos fundamentales en el Profesorado. La sencillez de su construcción melódica hace que las canciones infantiles se aprendan muy rápidamente; y que con igual rapidez se olviden. Por estos olvidos comienzan a introducirse variaciones melódicas que cambian su forma original. El único medio de evitar estos cambios, generalmente involuntarios y raramente percibidos, es el del canto con el acompañamiento de la versión grabada; la escucha reiterada de dicha versión contribuirá a su memorización.

La memoria juega un rol importante en esta reproducción "exacta" del modelo original. Y también es de ayuda el reconocimiento del movimiento melódico que lo caracteriza: ...aquí "sube", hacia el final "baja"; al final de cada frase repite los mismos sonidos..., etcétera.

Textura musical

Diferente de la textura sonora –rasgo distintivo referido a la "cualidad de superficie del sonido", que alude a su "grano grueso o fino" haciéndolo perceptivamente "rugoso, liso", etc. (Delalande, 1995), la **textura musical** estará determinada por la superposición de acontecimientos sonoros y musicales, sus relaciones, sus jerarquías. Las texturas musicales más sencillas pueden ser reconocidas en el Nivel Inicial, como por ejemplo la de **figura-fondo** y la de **solista y conjunto** (Pre Diseño, Niños 4 y 5 años).

Los alumnos del profesorado pueden realizar **texturas sonoras** de mayor complejidad. Tanto al acompañar una canción como al concretar una creación grupal, las habilidades motrices y la percepción simultánea de varios componentes determinan la posibilidad de ricas producciones que luego pueden ser grabadas para su registro y evaluación. La escucha se diversifica y no sigue solamente una línea, como en el caso de la melodía, sino las múltiples combinaciones que se producen tanto en el acompañamiento instrumental a una canción, en la creación de un cuadro de evocación sonora o en una improvisación vocal e instrumental.

Las diversas relaciones y jerarquías entre los participantes pueden determinar texturas diferentes, a saber:

- **Monodía:** todos cantan o tocan lo mismo: determinan una sola línea.
- **Polifonía vertical:** son dos líneas o más, con el mismo ritmo. Es el caso del canto a dos o más voces "paralelas".
- **Polifonía horizontal:** son dos o más líneas con melodía y ritmo independientes. Esta relación se da en el canon y en otros arreglos a dos o más voces.
- **Melodía acompañada:** es una melodía jerarquizada respecto del acompañamiento (Aguilar, 1999).

La posibilidad del canto a dos voces "paralelas" o del canon se dará cuando en un grupo de alumnos del profesorado no existan muchas dificultades con el canto al unísono. Si así fuera, es preferible trabajar a una sola voz, buscando por sobre todos los logros el del placer y disfrute por el canto propio y el de los demás.

En el caso de la melodía acompañada, podrá concretarse con alumnos que muestren cierta independencia para hacerse cargo del rol principal; el resto del grupo se hará cargo del acompañamiento.

En los trabajos instrumentales, las diferentes relaciones determinarán diversas texturas: dependerá de la organización grupal, de la cantidad de instrumentos, de cuándo tocan y cuándo hacen pausa, de la superposición, sucesión y alternancia de los participantes.

Forma

Ritmo, melodía y texturas musicales interactúan y evolucionan en el tiempo adoptando formas diferentes. En dichas **formas** se pueden observar y reconocer comportamientos del discurso musical (Aguilar, 1999):

- Permanencia.
- Cambio (más o menos contrastante).
- Retorno, idéntico o con alguna modificación.

En músicas instrumentales de diferente estilo y época, en la música popular, en el folclore, etc. se podrán observar estas características de la forma.

En el Profesorado esta es una actividad que encuentra muy buena respuesta, sobre todo cuando la escucha musical es estimulada mediante buenas estrategias metodológicas. Por ejemplo, si fuera acompañada con movimientos corporales, con o sin desplazamiento, se requiere que los alumnos recuerden cuántos "cambios" debieron hacer a lo largo de un trozo musical. Luego se vuelve a escuchar el fragmento musical y se confirman o no las respuestas. Con mayor evidencia, de la **forma** se vuelve al movimiento corporal, pero anticipando los cambios de los movimientos en conexión con los cambios de la Música. En este ejemplo, el movimiento corporal "acompaña" a la música, facilitando su escucha concentrada.

Velocidad y dinámica

Los cambios de **velocidad y dinámica** –intensidades, matices– inciden directamente en el sentido expresivo de la música: una canción, una pieza musical y también un cuadro de evocación sonora, con "acelerandos", "desacelerandos", con variaciones de intensidad: creciente, decreciente.

Es importante tener en cuenta que para cantar y/o tocar con cambios de **dinámica** no es necesario realizar contrastes de "todo fuerte" o "todo suave", salvo en casos en los que esta oposición sea significativa y se justifique musicalmente. En la música los cambios suelen ser más fluidos, más vinculados con el fraseo y la expresión.

Los cambios de dinámica –intensidad– y velocidad se producen no sólo dentro de la música sino en la vida cotidiana. Las actividades que se realicen en el Profesorado podrán abordar esta correspondencia entre acontecimientos cotidianos y musicales, respetando siempre la fluidez y la naturalidad.

Carácter

Si sumamos los géneros y estilos podemos decir que **carácter** es la "resultante expresiva" de todos los componentes de la música. En su definición participan todos los elementos enumerados hasta el momento: ritmo, melodía, textura, forma, velocidad, dinámica y los instrumentos y las voces que agregan las tesituras y la articulación de los sonidos.

Al cantar canciones, se puede modificar su **carácter**, cambiando alguno de los aspectos mencionados: la velocidad, la dinámica, la tesitura (zona de alturas). Pero estos cambios sólo tendrán sentido si no se desvirtúa la esencia de la canción: la profunda relación que existe entre el ritmo, la melodía, el texto y el estilo.

En el Profesorado se puede trabajar el carácter de diferentes canciones; la "interpretación expresiva" podrá lograrse no sólo desde el canto intuitivo sino como resultado del conocimiento de los factores que entran en juego.

Asimismo se podrá determinar el carácter de la música en obras de diferente estilo y género, tanto de la música popular y folclórica, como de la música académica, vocal e instrumental.

Acerca del significado de estos dos términos no existen acuerdos unánimes.

En esta ocasión **género** es utilizado para definir diferencias instrumentales y vocales; por ejemplo, género vocal, vocal e instrumental, y, también, género de cámara, sinfónico, sinfónico-coral, etcétera.

Estilo, según el nuevo diccionario Grove (Stanley Sadie, 1984), puede significar una manera de discurso, un modo de expresión; más particularmente la manera en que es ejecutada una obra de arte. En la discusión sobre música y orientado hacia las relaciones más que a los significados, el término adquiere dificultades especiales. Puede ser usado para denotar las características musicales de un compositor, de un período, de un área geográfica o de una sociedad o función social.

De todos estos significados, se ha tomado el de diferentes períodos —estilo barroco, clásico, contemporáneo— y el de diferentes características dentro de un mismo grupo; por ejemplo, en la música folclórica, popular y académica, existen diferentes estilos.

En el profesorado se podrán abordar las actividades a través de músicas de diferente género y estilo. Esto enriquecerá a los alumnos tanto desde un punto de vista musical como cultural y artístico. Un panorama diversificado de la música ampliará, sin duda, su visión estética; sería bueno despertar en ellos el gusto por la música en su más amplio espectro.

La canción infantil

No es sencillo definir la canción infantil. Esta se nutre del cancionero de autor, aquella que los adultos con mayor o menor acierto destinan a los niños, y del repertorio tradicional (...) "gajos de la poesía menor como decires y cantares que al cabo de los años buscaron puerto en las riberas de la infancia" (Jijena Sánchez, 1972).

En lo que sí hay coincidencia es en estimular la necesidad de su selección y en tratar de definir lo que es un cancionero de "calidad poética y musical" (ver Diseño Curricular, Niños de 2 y 3 años, Niños de 4 y 5 años y también, "Música y poesía", en Artes y escuela).

Al comienzo de este trabajo se mencionó con cierto énfasis el triste rol que en innumerables ocasiones se otorga al cancionero infantil, sobre todo en el Nivel Inicial: el uso utilitario, con finalidades ajenas a la función estética de la música. Es justamente la selección y la determinación de calidad las que redundarán en esta última, alejando usos impropios que distorsionan su sentido primigenio: el de la sensibilización hacia una expresión artística.

Los objetivos correspondientes a este bloque de contenidos están incluidos en los dos anteriores, de **producción** y de **apreciación**. Este señalamiento tiene por objeto reafirmar una vez más la necesidad de no dissociar de las instancias de producción y apreciación el mayor conocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje musical. En párrafos anteriores se insistió en la idea de no segmentar los conocimientos musicales, creando secuencias lineales en un grado creciente de dificultad, por ejemplo del ritmo, de la melodía, etc. En cambio se propone acceder a conocimientos musicales significativos en los cuales éstos interactúen en ejemplos musicales de buen nivel, del cancionero —infantil, popular, folclórico, etc.— y de la música instrumental. Los comentarios que siguen a los objetivos en los bloques de producción y apreciación dan cuenta de estas propuestas. Posiblemente un ejemplo aclare la idea:

- Se desea que los alumnos del Profesorado tomen contacto con alguna especie del folclore del Noroeste argentino: una baguala, por ejemplo. En una recopilación de Leda Valladares "Canciones arcaicas del Norte argentino", se encuentran buenos ejemplos.

- Se presenta el tema y se ejemplifica con una grabación "de campo". En primer lugar, y luego de ambientar el tema musical –geografía, clima, entorno–, se lo escucha. Se abre el diálogo con los alumnos –acerca de este estilo de música, tipo de canto, forma de acompañamiento instrumental, carácter, velocidad– y se lo vuelve a escuchar.

- En esta segunda escucha comienzan a percibirse las repeticiones de la melodía –que utiliza pocas alturas, pero muy "adornadas" por el estilo de canto– que acompañan a cada una de las cuatro coplas. Se puede hablar entonces de la "forma" de este tema y se puede dedicar más tiempo al texto, conformado por diferentes cuartetos –coplas tradicionales– que no tienen relación temática entre sí.

- Con la tercera repetición se invita al grupo a cantar con la grabación y, también, acompañarla suavemente con palmas en los muslos de acuerdo con el ritmo que se percibe cada vez con más claridad, generalmente ejecutado con caja.

- Se puede hacer un paréntesis e, invitando al grupo a formar una ronda, se muestra una caja chayera –en lo posible un buen instrumento con la "chirlera" adosada al parche bien tenso–; se hace circular la caja entre los alumnos, para que la conozcan y para que prueben diferentes formas de ejecución. El sonido es muy llamativo y particular –la cuerda adosada provoca su alargamiento y rugosidad–. Una vez completada la ronda, se vuelve a poner el tema musical, y esta vez puede ser cantado grupalmente y acompañado con la caja que circula de uno en uno por la ronda (a razón de una copla por alumno). Luego se pueden agregar otros parches como bombos, panderos, etc. y también sonajeros escuchados en la grabación. A continuación, parte del grupo se puede hacer cargo del canto y de los instrumentos y la otra puede armar "la comparsa", especie de hilera con que se desplaza el grupo –imitando cierto movimiento característico– al compás de la música. Este movimiento puede ayudar a tomar mayor conciencia del ritmo de acompañamiento.

- Acerca del canto, tan peculiar, se podrán buscar otras grabaciones, también del Noroeste argentino, o de otros países, en los que las modalidades de canto tengan rasgos tan especiales o característicos como los escuchados.

- Es interesante ver cómo este tema puede ir creciendo. Por ejemplo, si se comprueba que faltan instrumentos de acompañamiento, se puede pensar en los materiales cotidianos de reemplazo o en la construcción de instrumentos sencillos con el mismo fin. Los modelos se pueden consultar en fotos de esta región durante las festividades, en libros de instrumentos, etc. Para dar continuidad al tema se pueden conocer más especies del Noroeste, unas más lentas, otras más rápidas, y aprender otros ritmos de acompañamiento. Escuchar otras grabaciones, en esta oportunidad en versiones no originales, para establecer diferencias. Este tema abre otro, de particular interés para los jóvenes: el de la proyección folclórica, el de la fusión de estilos, etc., que hoy requieren particular atención dada la cada vez más difundida World Music (Música del Mundo) (Campbell, 1997). Varios intérpretes de rock han incluido Tonadas y Bagualas en sus producciones discográficas. Será interesante escucharlas y compararlas.

- Una secuencia de clases con igual propuesta, pero obviamente más acotada en sus objetivos y alcances, es la narrada en un trabajo de desarrollo curricular. Fue protagonizada por un grupo de alumnos de 5 años de edad con su profesora de Música (Compartiendo experiencias, "Una baguala en el jardín", Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, 1998).

- Criterios similares, cambiantes, oportunos y con buen engarce de las actividades se podrían

aplicar en cada clase, en las que convendría que siempre estuviera presente el trabajo de producción y apreciación con la voz, con el sonido y los instrumentos, y con los conocimientos crecientes de la música, percibidos, reconocidos, discriminados. Es decir, clases de música con música bien elegida y seleccionada para el plan y los objetivos de cada clase en particular.

4. La enseñanza de la música en el Nivel Inicial

Son contenidos de este eje:

- La selección del repertorio (cancionero y música instrumental).
- La selección del instrumental y de otros recursos sonoros.
- La intervención docente.
- La enseñanza de canciones.
- La planificación de actividades musicales.

La adecuación de los saberes adquiridos durante la formación docente a las necesidades y posibilidades de los alumnos del Nivel Inicial es una de las tareas determinantes del Profesorado. Este puente entre ambas instancias, es decir, entre la propia formación y su posterior desempeño en el Nivel, compromete un trabajo de traslado y adecuación con características particulares: pasar de las propias vivencias y de los conocimientos adquiridos a las características, posibilidades e intereses de los niños pequeños.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires hay docentes de música en el Nivel Inicial, con horarios específicos para esta disciplina. Esta situación plantea diferencias con aquellas instituciones en las que no se cuenta con la participación del docente especialista. Dado que este documento se elabora para la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se hará referencia a la tarea que de todos modos compete al docente de sala respecto de la disciplina musical (ver "Invenciones a dos voces" en Recorridos didácticos en la Educación Inicial, Malajovich, 2000).

La selección del repertorio

La selección del repertorio incluye el cancionero, las músicas instrumentales de diverso estilo y género, los juegos y rondas musicales del repertorio tradicional y otros de más reciente aparición.

En este punto en particular, las experiencias que los alumnos del Profesorado hayan realizado durante su etapa de formación será relevante: el acopio de un repertorio elegido, conocido y disfrutado, la capacidad de seleccionar y fundamentar dicha elección, la posibilidad de reconocer la sencillez o complejidad del material elegido, etc. los habilitará para poder aportar en este punto los conocimientos adquiridos durante su etapa de formación. Posteriormente esta tarea de selección puede ser compartida con el docente de música. La conformación de una discoteca de sala que reúna grabaciones del repertorio seleccionado será otro recurso más que incentivará la presencia de la música en diferentes momentos de la vida del grupo en el jardín.

La selección del instrumental y de otros recursos sonoros

El instrumental puede incluir diversos instrumentos habituales en el jardín, instrumentos folclóricos de manejo sencillo, objetos y materiales cotidianos para producir sonido, juguetes sonoros, etcétera.

Al igual que con el repertorio musical, el futuro docente puede conformar toda una batería de objetos e instrumentos productores de sonido. Si suma cierta habilidad artesanal, podrá incluso confeccionar nuevos instrumentos, buscando originalidad y buenos resultados sonoros. El uso que pueda dar a esta batería sonora dependerá, al igual que con el repertorio, de sus aprendizajes y motivaciones durante su etapa formativa. Un proyecto a futuro podría ser la conformación de un "rincón musical", en el que tuviera cabida y orden el instrumental reunido y periódicamente renovado, para las actividades musicales.

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial, se podrán encontrar en los diferentes tomos numerosos apartados dedicados a este tema, con referencias al diferente uso de acuerdo con las edades de los alumnos.

La intervención docente

Las características de la música hacen de la intervención docente un tema de particular atención: a la vez de incluir la selección del repertorio y del instrumental, direcciona tanto la preparación previa de la actividad, su desarrollo y su cierre, condiciona el ambiente en el que se desarrollarán estos diferentes momentos de la clase, y, atendiendo a la respuesta de la totalidad de los alumnos, estimulará a los remisos y apaciguará a quienes de diversos modos intenten interferir. A través de su ejecución, de su canto, de sus consignas, de los recursos elegidos para esa oportunidad, intentará atraer al grupo invitándolos a participar, a compartir una tarea que puede promover aprendizajes, emoción y placer.

Resumiendo, los futuros docentes podrán diseñar propuestas, incidir y motivar acciones musicales, seleccionar y crear las condiciones, materiales y recursos para promover actividades musicales. De igual modo, estarían en condiciones de observar las respuestas musicales de sus alumnos, y ayudarlos en relación con sus medios de expresión; si su experiencia en el Profesorado fue rica y sensibilizadora, estará en condiciones de concretar también con sensibilidad estos logros.

La enseñanza de canciones. La planificación de actividades musicales

Estos contenidos fueron exhaustivamente tratados en el Diseño Curricular, comenzando con el Marco General y luego en los diferentes tomos destinados a las diferentes secciones del Jardín.

De igual modo que con los contenidos anteriores, las vivencias y los conocimientos adquiridos en el Profesorado orientarán la tarea de los futuros docentes.

Aspectos didácticos

En el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Inicial, puede leerse:

"El proceso didáctico ha sido definido por Chevallard como una tríada en la que intervienen como factores clave: el alumno, el docente y el conocimiento a ser enseñado, enmarcados en un determinado contexto en el cual este proceso se desarrolla. A esta tríada se debe incluir un cuarto factor, el grupo de pares, por el lugar de relevancia que ocupa el aprendizaje de iguales y por el sostén que brinda en las relaciones que establecen entre sí".

El docente sabe que los procesos de aprendizaje no son instantáneos y que requieren de múltiples situaciones de enseñanza para que este se produzca. Estas situaciones, que no son repeticiones azarosas ni automáticas, requieren de ciertas condiciones que garanticen el buen desenvolvimiento de las actividades previstas. Y estas serán condiciones necesarias en la Formación Docente.

Ante todo estaría la justificación del tema elegido: su pertinencia, su relación con temas anteriores abordados por el grupo de alumnos y relacionados con sus posibilidades; el recorte que se desea abordar y su conexión dentro de un panorama mayor. Luego estarían las condiciones necesarias para el desarrollo del tema; entre estas condiciones se puede mencionar el ambiente, su preparación y uso diverso durante las actividades. Los materiales necesarios, tales como instrumentos musicales, objetos para producir sonidos, etc.; los libros, revistas; los medios audiovisuales; los CD o casetes seleccionados para la ejemplificación musical; los aparatos reproductores –de casetes, de CD, de video, o de otros soportes que hoy ya circulan– en buen estado de uso que permitirán la reproducción adecuada.

A estas condiciones –que los alumnos del Profesorado podrán replicar cuando preparen sus prácticas– deberá sumarse, y como componente fundamental, la intervención docente. De su participación y actitud dependerá en gran medida el logro buscado, que pretende comprometer y entusiasmar a los futuros docentes con la Música, para su propio disfrute y para poder compartir, con sus futuros alumnos del Nivel Inicial, vivencias ricas y placenteras (ver Diseño Curricular, y Lápiz y papel: nros. 4, 5 y 6, 1997/1998).

Música y juego

No es desatinado suponer que la música y el juego han trazado itinerarios paralelos en incontables ocasiones. De esto da cuenta el copioso repertorio tradicional de canciones, rimas, juegos de sorteo, rondas, etc., patrimonio cultural con arraigue en la primera infancia que se perpetúa en los años siguientes.

Aunque con evidentes señales de extinción, según Ana Pelegrín (Cada cual atienda su juego, Madrid, Editorial Cincel, 1984), este proceso no significa una desaparición fulminante, conservándose con mayor énfasis los juegos cotidianos para los muy, muy pequeños: juegos de manos, de cosquillas, de balanceo, de "galope", todos juegos que acompañan el ritmo de la acción con la palabra y la melodía. Estos juegos del adulto con el niño se continúan con los que realizarán los niños entre sí, o los que puede promover el futuro docente en las diferentes secciones del Nivel Inicial, si en su etapa del Profesorado hubiese encontrado los estímulos para despertar su entusiasmo y adhesión, condiciones que permitirían mantener su vigencia.

La tradición provee de un sinnúmero de juegos para cuando los niños comienzan a tener mayor autonomía en su lenguaje, en sus desplazamientos y dominio en su motricidad en general: juegos de sorteo, juegos ritmados acompañados con palmeos, con objetos diversos, con coreografías y, finalmente, un vasto repertorio de rondas. El Profesorado puede ser un ámbito ideal para la recuperación de este invalorable repertorio.

Sumados a los juegos tradicionales, están los juegos musicales espontáneos, los que aparecen generalmente en las dramatizaciones: sonidos, ritmos y melodías que los niños "improvisan" acompañando a sus personajes en la acción dramática. Esta expresión lúdica puede ser mejor apreciada, valorada y atendida por un docente alertado y preparado para interpretar en su real valor los aspectos musicales de tales manifestaciones. Juego y música se ensamblan amplificando la expresión, rubricando la libertad para la creación espontánea.

Las prácticas docentes

Este punto podría ir acompañado por la lectura y uso del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Dirección de Currícula dependiente de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (año 2000), con sus cuatro tomos, a saber: Marco General, Niños desde 45 días hasta 2 años, Niños de 2 y 3 años, Niños de 4 y 5 años. Además de toda la fundamentación acerca de la tarea en el Nivel Inicial, contenida en particular en el Marco General, los formadores encontrarán, en los tres tomos restantes, sugerencias didácticas para las actividades musicales, adecuadas a las diferentes secciones del Nivel, las que podrán ser utilizadas, también, en sus prácticas docentes. A esta sugerencia se pueden sumar otros materiales, como el producido por el mismo equipo que participó en el Diseño Curricular, denominado "Compartiendo experiencias", y otros que figuran en la bibliografía comentada y/o citada.

Siguiendo el criterio expuesto en párrafos anteriores, las diferentes propuestas del Diseño Curricular podrían ser probadas en primer lugar en las clases de formación y luego, adecuadas a diferentes edades y grupos de niños. De este modo las prácticas docentes tendrán la oportunidad de referirse a experiencias transitadas y vividas, condición impostergable para transmitir vivencias musicales que promuevan disfrute y placer. La riqueza interna de estas prácticas dependerá en gran medida del compromiso y la participación del futuro docente, respuesta esperable si sus propias experiencias musicales fueron ricas y placenteras.

AGUILAR, M. y otros. *Análisis auditivo de la Música*, Buenos Aires, Edición de los autores, 1999.

Este trabajo es una sistematización de una experiencia de cátedra y su transferencia a otras áreas educativas. Como su nombre lo indica aborda el análisis auditivo de la Música, sin necesidad del conocimiento de la lectura y la escritura de la música. Aprovechando los conocimientos intuitivos de los alumnos, por estar inmersos en la cultura urbana y por tener acceso a los medios de difusión, se los introduce en el lenguaje musical, con cierta sistematicidad, aplicando técnicas de análisis que provienen de las enseñanzas de Francisco Kröpfl, elaboradas posteriormente por la autora de esta investigación.

AKOSCHKY, J. y otros. "Música en la escuela: un tema a varias voces", en *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Luego de referirse al porqué de la necesidad de la Música en la escuela, la autora aborda ítems tales como Música y Sociedad –los medios masivos, la producción, la música popular, el multiculturalismo–, Música y Educación –los métodos y otros aportes renovadores–, Música en la escuela –diferentes orientaciones de la enseñanza y temas relacionados con la presencia de la música en el ámbito escolar.

AKOSCHKY, J. *Cotidiáfonos*, Buenos Aires, Ricordi, 1988.

BENSAYA, P. *Instrumentos de papel*, Buenos Aires, Ricordi, 1988.

PÉREZ ESQUIVEL, E. *Instrumentos musicales alternativos con pasta de aserrín*, Buenos Aires, Colihue, 1994.

SAÍTTA, C. *El Luthier en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1992, tres tomos.

La confección de instrumentos puede ser una tarea interesante y que oriente algunas actividades dentro del Profesorado; en este grupo de libros se registran propuestas disímiles con diferente grado de dificultad en las tareas artesanales que requieren.

EISNER, E. W. *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.

A pesar de que en este trabajo su autor hace referencias puntuales a las artes plásticas, sus temas de reflexión teórica se aproximan a las demás expresiones artísticas, aportando siempre un enorme caudal de información. Comenzando con "¿Por qué enseñar arte?", continúa con capítulos en los que se centra en la situación de la educación del arte hoy en las escuelas, realiza una revisión histórica desde una perspectiva contemporánea, reflexiona acerca de la construcción de currícula en la educación de arte, abre expectativas acerca de qué se puede esperar de la educación de arte, pasando de una era científica a una artística.

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, Niños desde 45 días hasta 2 años, Niños de 2 y 3 años, Niños de 4 y 5 años, 2000, 4 tomos . -----

Este trabajo curricular fué elaborado por el equipo de especialistas que dependen de la Dirección de Currícula. Puede constituir una guía para la adecuación de las actividades musicales a las diferentes secciones del Nivel Inicial. La lectura del Marco General es un paso obligado para entender tanto el enfoque didáctico como la organización temática de las diferentes disciplinas. Es recomendable no sólo la lectura del capítulo de Música, sino particularmente el de Expresión Corporal, el de Literatura, el de Plástica, etc. De la misma dirección y por el mismo equipo, "Compartiendo Experiencias" es un trabajo de desarrollo curricular publicado en 1998, con experiencias de aula, con la participación de niños, sus docentes y la presencia activa de los autores de cada artículo. -----

KRÖPFL, F. "Reflexiones sobre el fenómeno musical". Conferencia pronunciada en 1983, Buenos Aires, Ediciones Agrupación Nueva Música. -----

En esta conferencia el autor se refiere a la "universalidad de la música"; para replicar esta idea compara las diferentes áreas de experiencia que generalmente se tiene con la música, confrontando aquella que denomina experiencia natural con la experiencia cultural. A esta última atribuye la percepción estética, la familiaridad con códigos de sistemas y de diferentes estilos musicales. Agrega en este punto la evocación –procesos asociativos analógicos, recuerdos personales, asociaciones estilísticas–. Con estos elementos y su comparación, relativiza la aseveración tan difundida de universalidad. -----

PYNTER, J. Oír, aquí y ahora, Buenos Aires, Ricordi, 1991. -----

Este autor fundamenta la necesidad de la revisión de la enseñanza de la lectura y de la escritura de la música como actividad significativa. A partir de la acción, la exploración, la experimentación sonora, propone un enfoque diferente de la actividad musical escolar: más creativo, más de búsqueda, y, sobre todo, de realizaciones grupales. Plantea la revisión de conceptos heredados, acerca del ritmo, de las duraciones, etc. Propone el contacto con la producción contemporánea de la música y acerca un generoso listado de libros y grabaciones. -----

TERIGI, F. "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar", en Artes y escuela, Buenos Aires, Paidós, 1998. -----

En este artículo su autora hace un amplio recorrido acerca del lugar de las artes en el currículum escolar, comenzando con la explicitación de diversas posiciones antinómicas; hace luego un pasaje por ciertas características de las prácticas y saberes escolares, en relación con el currículum; incita a la reflexión de cómo debería ser la formación de los docentes para la enseñanza de artes en la institución educativa. Luego de reflexiones críticas refuerza a través de sus conclusiones la imperiosa necesidad de la presencia de las artes en la escuela. -----

DENNIS, B. Proyectos sonoros, Buenos Aires, Ricordi, 1991.
 SAÍTTA, C. Creación y Educación Musical (dos libros y casete), Buenos Aires, Ricordi, 1978.
 SCHAFER, R. M. Limpieza de oídos, El compositor en el aula, Cuando las palabras cantan, El nuevo paisaje sonoro, Buenos Aires, Ricordi, 1982-85.
 SELF, G. Nuevos sonidos en clase, Buenos Aires, Ricordi, 1991.
 VIVANCO, P. Exploremos el sonido, Buenos Aires, Ricordi, 1986.

En todos estos libros, sus autores proponen interesantes trabajos de exploración, selección y composición musical con la voz y con diferentes instrumentos –convencionales o no–. Abordan de modo no tradicional diferentes actividades grupales de improvisación y creación y grafican las tareas realizadas de diferente modo. Son motivadores de múltiples y diversas experiencias.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ARISTÓTELES. "La educación de los jóvenes", libro 8º, en Política, Barcelona, Altaya, 1997.
 AGUILAR, M. DEL C. La música ¿lenguaje universal?, Buenos Aires, Boletín de la Sociedad Argentina de Educación Musical (Sadem), 1996.
 AKOSCHKY, J. "Sonidos...", "Una fábrica de sonidos", "Cantamos?"..., en Lápiz y papel, Revistas nros. 4, 5 y 6, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997/98.
 BOULEZ, P. Puntos de referencia, Barcelona, Gedisa, 1984.
 CAMPBELL, P. S. La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas, Barcelona, Eufonía 6 - Graó, 1997.
 DELALANDE F. La música es un juego de niños, Buenos Aires, Ricordi, 1995.
 GARDNER, H. Arte, mente y cerebro, Buenos Aires, Paidós, 1987.
 ——— Educación artística y desarrollo humano, Buenos Aires, Paidós, 1994.
 ——— Mentes creativas, Barcelona, Paidós, 1995.
 GIRÁLDEZ, A. Percepción auditiva y educación musical, Barcelona, Eufonía 7 - Graó, 1997.
 HARGREAVES, D. J. Infancia y educación artística, Madrid, Morata y Ministerio de E. y Ciencia, 1991.
 ——— Música y desarrollo psicológico, Barcelona, Graó, 1998.
 JIJENA SÁNCHEZ, R. De la copla niña, Buenos Aires, Luis Fariña Editor, 1972.
 KRÖPFL, F. Prólogo a EIMERT y otros ¿Qué es la música electrónica?, Buenos Aires, Nueva Visión, 1959.
 ——— "Una aproximación al análisis y a la composición del ritmo", Revista Lulú, Buenos Aires, Setiembre, nº1, 1991.
 MALAJOVICH, A. Recorridos didácticos en la Educación Inicial, Buenos Aires, Paidós, 2000.
 PAZ, J. C. Introducción a la música de nuestro tiempo, Buenos Aires, Sudamericana, 1971.
 PELEGRÍN, A. Cada cual atiende su juego, Madrid, Cincel, 1986.
 ROEDERER, J. G. Acústica y psicoacústica de la música, Buenos Aires, Ricordi, 1997.
 SAN MARTÍN, P. Educación artística y tecnología, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1997.
 SCHAEFFER, P. ¿Qué es la música concreta?, Buenos Aires, Nueva Visión, 1959.
 SMITH BRINDLE, R. La nueva música, Buenos Aires, Ricordi, 1996.
 VALLADARES, L. Canciones arcaicas del Norte Argentino, Buenos Aires, Ricordi, 1970.
 WALSH, M. E. La poesía en la primera infancia, Boletín de Omep, 1968.