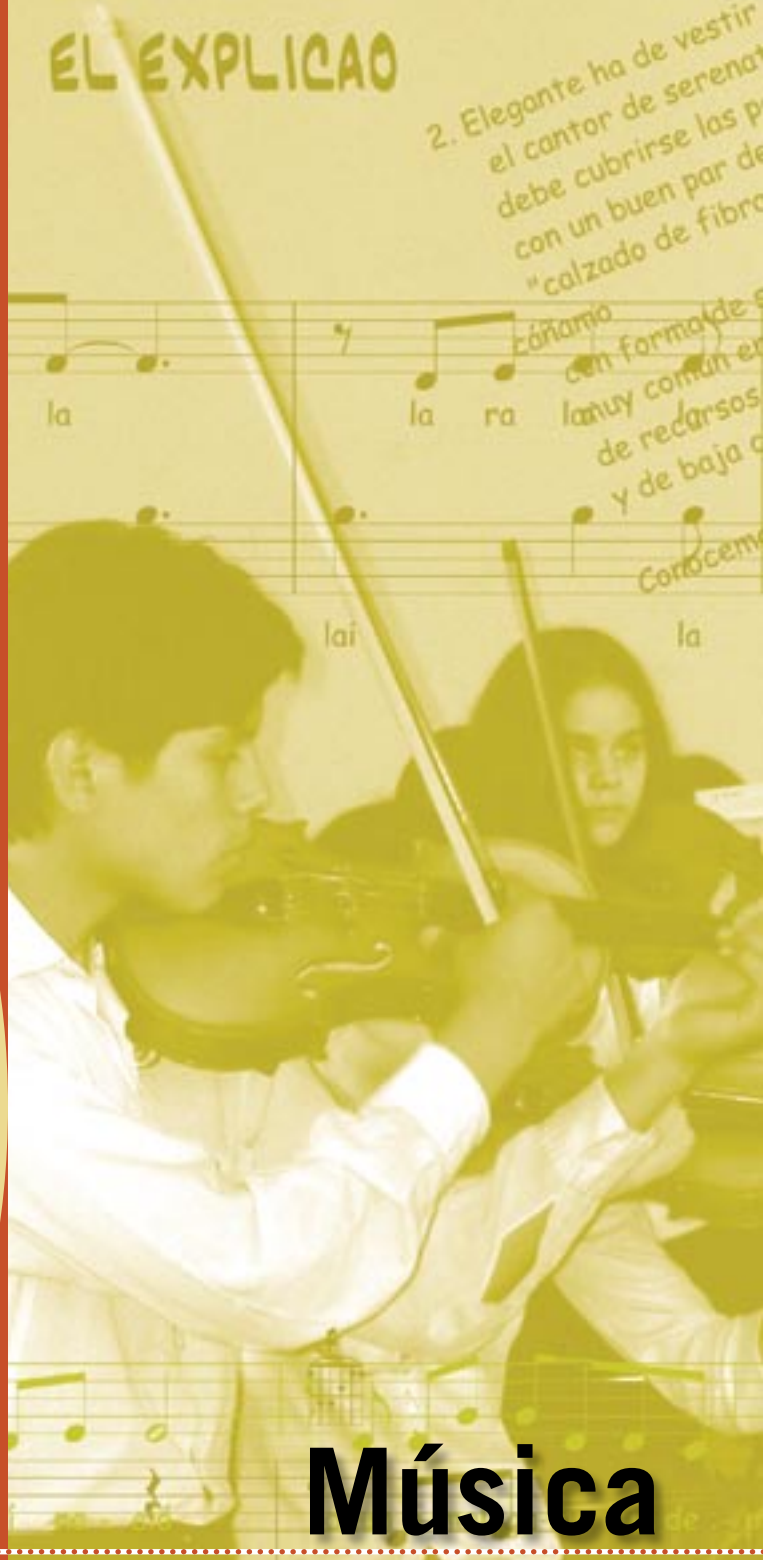
Aportes para la enseñanza. Nivel Medio

2006



Música

Taller de audición, creación e intrepretación

G. C. B. A.
Ministerio de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula

Música

**Taller de audición,
creación e interpretación**

G.C.B.A.

Aportes para la enseñanza. **NIVEL MEDIO**

2006

Música

Taller de audición, creación e interpretación

G. C. B. A.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULA

Música taller de audición, creación e interpretación / ; coordinado por Marcela Benegas - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2006.
96 p. ; 30x21 cm. (Aportes para la enseñanza nivel medio)

ISBN 987-549-304-X

1. Música-Enseñanza. I. Benegas, Marcela, coord.
CDD 780.7

Este documento se entrega junto con dos CDs
que reúnen obras musicales, partituras y fichas de trabajo.

ISBN-10: 987-549-304-X
ISBN-13: 978-987-549-304-9
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula. 2006
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Esmeralda 55. 8º.
C1035ABA. Buenos Aires
Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

G.C.B.A.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Jorge Telerman

Ministro de Educación
Alberto Sileoni

Subsecretaria de Educación
Mara Brawer

Director General de Educación
Eduardo Aragundi

Director de Área de Educación Media y Técnica
Hugo Sereno

Directora de Área de Educación Artística
Beatriz Zetina

Directora General de Planeamiento
Ana M. Clement

Directora de Currícula
Marcela Benegas

Directora General de Educación Superior
Andrea Alliaud

G.C.B.A.

Música. Taller de audición, creación e interpretación
Aportes para la enseñanza. Nivel Medio

Elaboración del material
Dirección de Currícula
Equipo Central
Coordinación: Marcela Benegas
Graciela Cappelletti
Marta García Costoya
Marta Tenutto

Especialista:
Clarisa Álvarez

Agradecimientos
A Pablo Agri, y a los integrantes de Les Luthiers por conceder el permiso para incluir algunas de sus obras en este documento.
A Litto Nebbia, y por su intermedio al sello Melopea, por comprender el objetivo de esta propuesta y permitirnos utilizar material del sello.
A EPSA Music, que también autorizó la inclusión del material solicitado.

G.C.B.A.

Edición a cargo de la Dirección de Currícula

Supervisión de edición: Virginia Piera y María Laura Cianciolo
Diseño de serie: Adriana Llano y Alejandra Mosconi
Diagramación: Patricia Leguizamón, Adriana Llano y Alejandra Mosconi
Corrección: Paula Galdeano y Cristina Pruzzo
Edición digital: María Laura Cianciolo
Apoyo logístico: Olga Loste y Jorge Louit

Música

Taller de audición, creación e interpretación

Presentación 9

Introducción 11

La audición musical 15

Audición de obras breves. 17
Audición para identificar elementos del discurso musical: la estructura formal 22
Audición para identificar elementos del discurso musical: la textura musical 27
Audición comparativa de dos versiones de una misma obra 30

La creación / composición grupal 34

Creación grupal aplicando el concepto de estructura formal. 36
Creación grupal aplicando el concepto de textura musical 38

El canto en clase 41

Cantar en clase. 43

La enseñanza organizada en torno a un tema 68

La canción: de la canción popular actual al canto gregoriano 72
Lectura y discusión. 72
La audición como experiencia de acercamiento a las canciones de todas las épocas. 74
Experiencia de creación / composición. 76

El origen de la música y la música étnica 78
Dramatización. 79
Un acercamiento al tema a través de las imágenes 80
Lectura de material bibliográfico 81
La audición como experiencia de acercamiento a las músicas del mundo 84
Experiencia de creación / composición 85
Canto grupal 86

G.C.B.A.

Índice de partituras

RÍO PUCARÁ (AIRE DE HUAYNO)
Rodolfo Dalera 23
EL EXPLICAO (GATO) 47
Natalicio Luna (Les Luthiers)
CHACARERA SANTIAGUEÑA / ELEGUÁ 49
Recopilación de Chango Farías Gómez
VICENTA LAMAS (ZAMBA) 50
Gustavo Patiño
VIEJAS PROMESAS (AIRE DE CHAYA) 52
Peteco Carabajal
LA POBRECITA (ZAMBA) 54
Atahualpa Yupanqui
LA VOZ DE BUENOS AIRES (MILONGA-TANGO) 55
Eladia Blázquez
EL CLÚ DE MIS AMORES (MILONGA) 58
Beto Caletti
MI VIEJA VIOLA (TANGO) 61
Humberto Correa
UN CANTO DE AFOXE PARA O BLONGO DE ILHÉ 62
C. y M. Veloso
ROCK DE LA CALLE (ROCK) 63
Rubén Rada
UN VESTIDO Y UN AMOR 65
Fito Páez
HONEY PIE 67
John Lennon y Paul Mc Cartney
KAMUYAMBI (MÚSICA PARA DANZAR) 90
Canción infantil de los Baluba del Congo
CANTO DE CURACIÓN 91
Canto de los Shuaras de Ecuador
KETU PARA OSAIN 92
Canto de los Criollos de Brasil

G.C.B.A.

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolla un conjunto de acciones dirigidas a promover una distribución equitativa del conocimiento, mejorar la oferta de enseñanza, y propiciar aprendizajes que les permitan a los estudiantes ejercer sus derechos ciudadanos, continuar con estudios superiores y acceder a un trabajo remunerado.

En esta línea, la Dirección General de Planeamiento a través de la Dirección de Currícula promueve el fortalecimiento de las escuelas medias y el mejoramiento de la experiencia educativa que ofrecen los establecimientos de ese nivel. Los programas de las asignaturas revisten especial importancia para el logro de los objetivos antes mencionados ya que, por su carácter de instrumento normativo, constituyen una herramienta para la tarea docente al establecer lineamientos de trabajo común y organizar la propuesta formativa alrededor de propósitos explícitos.

En este marco se elaboraron programas de 1º y 2º año del nivel medio*, sin modificación en su conjunto desde el año 1956. Esto contribuye a configurar un contexto propicio para la profundización de la reflexión y el fortalecimiento de la mirada pedagógica sobre los procesos de enseñanza en la escuela media.

Estos programas se realizaron considerando distintas instancias: una primera formulación por parte de equipos de especialistas de la Dirección de Currícula y, luego, reuniones sistemáticas de consulta con docentes del Sistema Educativo. Este trabajo, desarrollado durante los años 2001 y 2002, tuvo como resultado las versiones definitivas. Durante los años 2003 y 2004 se llevó a cabo un trabajo con profesores para el seguimiento de los programas y su implementación en las escuelas.

Los materiales curriculares que integran la serie "Aportes para la enseñanza. Nivel Medio", que a continuación se presentan, tienen su origen en los programas mencionados, en las consultas que se realizaronpara su elaboración y en las acciones de seguimiento llevadas a cabo en ese sentido entre la Dirección de Currícula y los profesores del nivel.

Esta serie está concebida como una colección de recursos para la enseñanza, pretende atender al enfoque de los programas, favorecer las prácticas reflexivas de los profesores y colaborar con la lógica de organización de recursos por parte de la escuela, el departamento, la asignatura.

Cada título que integra la serie posee una identidad temática. Es decir, los recursos que agrupa cada material remiten a algún contenido especificado en los programas. Tal es el caso, por ejemplo,

* Programas de 1º año, Resolución 354/2003; y 2º año, Resolución 1636/2004, en vigencia. Corresponden a los planes de estudios aprobados por el Decreto PEN N° 6.680/56, la Resolución N° 1.813/88 del Ministerio de Educación y Justicia, y la Resolución N° 1.182/90 de la Secretaría de Educación de la M.C.B.A.

de "Las relaciones coloniales en América" en Historia, o "Números racionales" en Matemática. La elección del tema se ha realizado considerando uno o más de los siguientes criterios: se aborda aquello sobre lo que hay mayor dificultad para enseñar y/o mayores obstáculos para que los alumnos aprendan, aquello sobre lo que no hay suficientes recursos, o aquello sobre lo que lo existente no está tratado según el adecuado enfoque. Cada material tiene la impronta de la asignatura, y, según el caso, incluye diversos recursos: selecciones de textos para los alumnos, artículos periodísticos, mapas, imágenes (pinturas, grabados, fotografías, láminas), selecciones de videos, selecciones musicales, gráficos, propuestas de actividades.

Los seis títulos, que abren la presentación de esta serie, tienen diferentes características:

Biología. Los intercambios de materia y de energía en los seres vivos. Aborda contenidos del programa de 1º año: noción de modelo, concepto de sistema, estructura de la materia, estudio del modelo corpuscular, transformaciones químicas, composición de los seres vivos y de los alimentos, los seres vivos como sistemas abiertos, la obtención de materia y de energía, transformaciones de la materia y la energía en los ecosistemas. La propuesta permite trabajar los contenidos antes mencionados partiendo de distintos recursos: textos científicos, láminas, video y disco compacto con secuencias didácticas.

Geografía. Problemáticas ambientales a diferentes escalas. Atiende al bloque de contenidos "La diversidad ambiental en el mundo" del programa de 1º año. Para el desarrollo del tema se presenta una selección de artículos periodísticos, mapas y video.

Historia. Las relaciones coloniales en América. Para desarrollar el bloque de contenidos del programa de 2º año, se presentan fuentes testimoniales como la interpretación de historiadores, grabados, gráficos, documentos históricos, datos de población, normas y testimonios de la época.

Matemática. Números racionales. El documento presenta características diferentes de los anteriores. En relación con su producción, es el resultado del trabajo conjunto de un equipo de profesores de Nivel Medio de la Ciudad y especialistas de la Dirección de Currícula. Respecto de la propuesta didáctica, aborda el bloque Números, unidad Números racionales. Desde el trabajo matemático, promueve la identificación de "las dificultades en el aprendizaje", para profundizar la construcción de conceptos como: proporcionalidad y orden en Q^+; fracciones como medida y orden en Q^+; orden y densidad en Q; producto en Q^+; conjeturas y validación de propiedades en Q.

Música. Taller de audición, creación e interpretación. El material presenta recursos para atender los tres ejes de los programas de 1º y 2º año (producción, apreciación, contextualización), con propuestas de actividades para el aula relacionadas con la audición, la creación grupal y la interpretación vocal. Incluye dos discos compactos con pistas de audio, partituras y fichas de trabajo.

Teatro. El espacio teatral. Presenta propuestas para el trabajo en el aula tomando como eje el concepto de espacio. Incluye un video que permite la apreciación de diversos tipos de escenarios, sus orígenes, su relación con el tipo de propuesta teatral.

Introducción

Los programas de *Educación Estética*, *Taller de Música*, de primero y segundo año, presentan los contenidos organizados en tres ejes: producción (interpretar y crear música), apreciación (escuchar y entender la música) y contextualización (comprender la música como fenómeno cultural).

Esta enunciación responde a una organización ya presente en los documentos curriculares para la enseñanza de las artes en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y su propósito es guiar el diseño y la selección de experiencias musicales para ofrecer a los estudiantes.

PRODUCCIÓN	Interpretación	- vocal - instrumental - rítmica - juego concertante
	Creación	- improvisación - composición
APRECIACIÓN	Audición	- relaciones sonoras - relaciones musicales - obras completas
CONTEXTUALIZACIÓN	La música comprendida como manifestación del hombre a través del tiempo, como producto de diferentes culturas.	

En la adquisición del conocimiento musical es evidente que los desempeños ocupan un lugar relevante. Se aprende a cantar cantando, a tocar tocando y a escuchar escuchando.

La propuesta de trabajo sustentada en los programas jerarquiza la adquisición del conocimiento musical por sobre el conocimiento acerca de la música. Nos referimos al conocimiento musical cuando se trata del desarrollo de capacidades comprometidas al cantar, tocar, escuchar o crear. Los datos e informaciones del hecho musical constituyen conocimiento "acerca" de la música.

La adquisición y el desarrollo de estas capacidades se deben, en gran parte, a lo que los alumnos tienen la posibilidad de experimentar cuando trabajan con diversos materiales en la interpretación, la creación y la audición.

¿Qué caracteriza el aprendizaje de estos desempeños musicales?

a) Se aprende realizando las acciones que los conforman.
b) Las acciones deben ser suficientes para que los estudiantes alcancen cierto dominio sobre ellas; esto implica una ejercitación sostenida.

c) No se alcanza el aprendizaje con la repetición y con la ejercitación solamente. Debe existir una instancia de reflexión sobre el modo en que esa ejercitación se realiza, de manera que favorezca la adquisición de conceptos asociados al desempeño o la habilidad que se ejercita.

La medida de la incorporación efectiva de lo aprendido la da la utilización de las habilidades alcanzadas en nuevas situaciones; en este caso, un nuevo material musical.

Para gran parte de lo que caracteriza el proceso de enseñanza de la Música, el contenido puede ser considerado como un problema que los alumnos deberán resolver al cantar, tocar, escuchar o crear y que, como consecuencia de esa resolución, les permitirá incrementar su conocimiento en alguno de estos aspectos.

Puede ocurrir que una nueva propuesta, aunque diferente de la anterior, no plantee nuevos desafíos, o bien implique problemas muy alejados de las posibilidades actuales de resolución por parte de los estudiantes. En ambos casos, no se promueve un avance del aprendizaje.

En función de esto, será necesario definir el grado de dificultad de la tarea, según se trate de tocar, cantar, escuchar o crear, y ordenar las experiencias en forma graduada para que los alumnos se enfrenten paulatinamente con nuevos desafíos a resolver.

El criterio para realizar una propuesta de mayor dificultad es diferente, según se trate de guiar al alumno en la interpretación vocal, la interpretación rítmico instrumental, de estimular sus respuestas creativas o de orientarlo en la comprensión de la música que escucha.

Las características de la factura o la construcción interna de las melodías de las canciones definen el nivel de dificultad para el canto. El tipo de rítmica, las destrezas involucradas en la ejecución de los instrumentos y las características del juego concertante definen el nivel de dificultad de los arreglos instrumentales. El grado de autonomía y las pautas asignadas para la resolución de una tarea inciden en el nivel de dificultad de una propuesta creativa. La manera en que se destaca o subyace el tratamiento de diferentes configuraciones de la obra musical y el grado de profundidad de la propuesta de análisis inciden en el nivel de dificultad de las experiencias de audición.

En el momento de seleccionar una actividad, y uno o más recursos para trabajar en el aula, es importante que el profesor pondere el grado de complejidad al que los alumnos se pueden enfrentar.

Para realizar esta estimación, el docente puede preguntarse:

- ¿Cuál es la relación entre el trabajo anterior y la tarea que les voy a proponer?
- ¿Qué pretendo que aprendan a través de esta experiencia?
- El material ¿es atractivo, interesante?
- ¿Qué experiencias ya transitaron, que les hayan permitido adquirir los conocimientos y las herramientas que necesitarán para resolver la nueva propuesta con un desafío moderado?
- ¿Dispongo de los recursos necesarios para hacerlo (materiales, tiempo, etcétera)?
- ¿Cómo podré establecer alguna relación entre esta experiencia y la siguiente (pensando en ofrecer oportunidades para que alcancen algún progreso en sus aprendizajes)?

Esta última pregunta permite ejercer cierta "vigilancia" pedagógica, para evitar que la enseñanza de la asignatura se convierta en una sucesión de acontecimientos no relacionados que siguen una dirección incierta. Pensar de antemano "cómo voy a seguir" permite dar continuidad al proceso de enseñanza.

Las propuestas que se presentan en este documento pretenden ejemplificar cómo, a partir de diferentes actividades, se puede involucrar a los alumnos con problemas musicales a resolver desde la interpretación, la creación y la audición musical.

Este material ofrece una selección de recursos y actividades. Éstos no agotan los temas a tratar sino que pretenden ser "puntos de partida" para el desarrollo de propuestas pedagógicas que contemplen los diversos aspectos presentes en la enseñanza de la música.

Las actividades y los recursos presentados atienden a varias cuestiones:

- Por un lado, ofrecen alternativas para indagar qué tipo de experiencias han transitado los estudiantes y qué conocimientos han acumulado, a través de situaciones en las que deban poner en juego sus saberes en torno a la apreciación y la producción musical.
- También, pueden ser utilizados como breves unidades de trabajo o dentro de la realización de proyectos más abarcativos.
- Finalmente, se incluyen algunas actividades relacionadas con un tema para abordar contenidos de los tres ejes antes mencionados.

Las propuestas de experiencias se presentan para que el docente las utilice, reformule y enriquezca considerando las particularidades del grupo de estudiantes, las características de la institución y la direccionalidad que desea otorgarle al proceso de enseñanza.

Este material incluye actividades orientadas a:

- La audición musical:
  - Audición de obras breves.
  - Audición para identificar elementos del discurso musical.
    - La estructura formal.
    - La textura.
- La creación / composición grupal:
  - Aplicando conocimientos sobre estructura formal.
  - Aplicando conocimientos sobre textura musical.
- El canto en clase.
- La enseñanza organizada en torno a un tema:
  - La canción: de la canción popular actual al canto gregoriano.
  - El origen de la música y la música étnica.

Entre los recursos seleccionados para el desarrollo de las actividades, se incluyen:

- Grabaciones de las obras musicales (en discos compactos).
- Partituras de las obras propuestas para la interpretación.
- Guías de trabajo y textos para los alumnos.

La audición musical

Se presentan tres propuestas de audición reflexiva acompañadas de una selección de recursos: obras musicales que se encuentran en discos compactos, información para contextualizar y un artículo de opinión.

1) La audición inicial, que simultáneamente puede permitir al docente realizar un diagnóstico de los conocimientos con que cuentan los estudiantes.

- "De perdidos al río", de Carles Benavent.
- "Honey Pie", de John Lennon y Paul Mc Cartney.
- "Pandeirada de San Telmo" (fragmento), de Virginia Álvarez.
- "Sueño premonitorio", de Litto Nebbia.

2) La audición para identificar elementos del discurso musical.

La estructura formal

- "Río Pucara", de Rodolfo Dalera.
- "Perdón", de Gabriel Krichi.
- "La máquina de escribir", de Leroy Anderson.

La textura musical

Fragmentos de diversas obras, incluidos en el CD, que se detallan en el apartado correspondiente.

3) La audición comparativa de dos versiones de una misma obra.

- "La pobrecita" (zamba), de Atahualpa Yupanqui.
  - Versión del autor.
  - Versión de Las Pacheco, grupo vocal femenino.
- "La trampera" (milonga), de Aníbal Troilo
  - Versión de cuarteto de cuerdas y batería, interpretada por Mauricio Marcelli.
  - Versión de trío de violín, piano y contrabajo, interpretada por el trío Agri, Zárate y Falasca.
  - Versión de dúo de guitarra y bandoneón, interpretada por Ricardo Domínguez y Walter Ríos.
- "Una canción indestructible", de Beatriz Sarlo. Artículo publicado en la Revista *Viva*, *Clarín*, el domingo 7 de noviembre de 2004.

Todas estas obras proponen una tarea centrada en el eje de apreciación, pero pueden dar lugar a un trabajo de contextualización y constituir un punto de partida para posteriores actividades de producción.

La audición musical resulta un fenómeno complejo ya que, por ser la música un arte temporal, es necesario procesar información que acontece en dos planos: uno sucesivo y otro simultáneo. Los eventos se organizan de acuerdo con un criterio de sucesión a través del tiempo (diacrónico) y

con un criterio de simultaneidad en un instante determinado (sincrónico). Podríamos decir, entonces, que escuchar música implica seguir el hilo del discurso musical atendiendo simultáneamente ambos planos.

Propiciar la audición de obras puramente instrumentales permite equilibrar las experiencias de audición que los alumnos tienen a través de los medios masivos de comunicación, en los que se privilegia la difusión de canciones. Así, los estudiantes ampliarán su percepción de la dimensión expresiva de la música, sin la asociación que, inevitablemente, se produce con el significado del texto en el caso de las canciones.

La selección de una obra o fragmento para la audición requiere contemplar diferentes aspectos.[1] Entre ellos, podemos citar:

- La duración de la obra, tratando de que no exceda, en un comienzo, los dos minutos para mantener el interés de los alumnos por la audición. Cuando se trata de fragmentos, es conveniente procurar que conserven coherencia discursiva, y no sean "paquetes" de información aislada. En la selección de obras, atender a la duración significa trabajar con los estudiantes para que vayan adquiriendo, en forma paulatina, la capacidad de sostener la atención en obras más largas.
- La claridad de los elementos discursivos que permita "seguir el hilo" para comprender la obra a través de la audición.
- La variedad de elementos presentes en la obra, que puede ofrecer la oportunidad de extraer ideas para una posterior propuesta de producción musical. En tal sentido, una obra reiterativa o pobre, en cuanto a variedad de elementos, nos dará muy pocas pautas para ayudar a los estudiantes a capitalizarlas en una posterior tarea de producción musical.
- El atractivo y la calidad musical para generar el compromiso afectivo de los alumnos con la propuesta.

El siguiente cuadro da cuenta de aquellos indicadores que definen el nivel de dificultad para los contenidos del eje de apreciación, y algunos criterios para su secuenciación.

Eje	Contenidos	Indicadores sobre el nivel de dificultad	Algunos criterios para la secuenciación
Apreciación	Audición de relaciones musicales: - Rítmico/métricas - Melódico/armónicas - Texturales - Formales o sintácticas. - Expresivas. - Juego concertante.	Configuración de las relaciones musicales según su tratamiento en la obra resulte destacado o subyacente. Nivel de profundidad de la propuesta.	Dirigir la atención de los alumnos hacia los elementos de la factura musical que en una obra resulten más destacados hasta la discriminación de los mismos aspectos en obras en los que no resulten tan evidentes. Atender progresivamente a mayor cantidad de configuraciones. Las relaciones sucesivas preceden a las simultáneas.

[1] El programa del *Taller de Educación Estética. Música* de primer año ofrece en las páginas 41/42 algunas orientaciones para la selección de obras para la audición. Allí se encontrarán más criterios de los expuestos en este trabajo.

Actividad. Audición de obras breves

Obras seleccionadas:

- **"De perdidos al río" (2'12"), de Carles Benavent**

Resulta interesante por la nitidez con que se presentan los diseños melódicos en las secciones y repeticiones, así como por la variedad de fuentes sonoras.

- **"Honey Pie" (2' 12"), de John Lennon y Paul Mc Cartney, en versión de *Cuatro Vientos***

Esta versión, realizada por un cuarteto de saxos, mantiene toda la esencia de "música de los años ´20" que le dio Mc Cartney en su versión original, y agrega algunas variaciones del más puro estilo jazzístico.

- **"Pandeirada de San Telmo" (fragmento: 1' 20"), de Virginia Álvarez**

En el fragmento que se incluye de esta obra, los instrumentos van apareciendo en forma sucesiva, diferenciándose claramente las partes de cada uno de ellos. Por otro lado, el material melódico es fácilmente reconocible, y los timbres son muy característicos, por tratarse de música de raíz celta (gallega).

- **"Sueño premonitorio" (58"), de Litto Nebbia**

Este ejemplo tiene características particulares: al tratarse de música incidental, crea un clima que permite poner en funcionamiento la imaginación. Además, presenta ritmo libre y está realizado totalmente con sonidos sintetizados.

Los siguientes cuestionarios se proponen para acompañar la audición de una obra; fueron pensados para experiencias iniciales (diagnóstico) y, por esta razón, no utilizan términos específicamente musicales para denominar ciertos aspectos sobre los que se indaga (por ejemplo, estructura formal).

Si es la primera experiencia de audición que se ofrece a los alumnos, a través de sus respuestas, pueden recabarse una serie de datos de gran utilidad a la hora de programar y planificar las actividades posteriores. Dichos datos estarán en relación con sus conocimientos previos, e incluso darán cuenta sobre sus gustos e intereses. Por ejemplo: en la audición de la obra "De perdidos al río", las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta: *"Las palmas ¿coinciden con los tiempos o están fuera de ellos?"*, nos permitirá inferir si ya han adquirido la capacidad de percibir, dentro de la estructura métrica, el tiempo musical como unidad para determinar unidades mayores y menores.

Comunicar a los alumnos en qué consiste la propuesta a realizar y cuál es el sentido de llevarla a cabo favorece en términos de compromiso y adhesión al trabajo, por lo que resulta conveniente dedicar unos minutos en el comienzo de la clase para este comentario. Luego de generar un clima propicio, se escucha la obra y, al finalizar, se propone completar el cuestionario con preguntas en relación con la obra escuchada. Después de unos minutos de que los estudiantes estén en contacto con el cuestionario, reiteramos la audición una o dos veces para que puedan responder a las preguntas.

Si la experiencia que se llevará a cabo tiene como objeto obtener información acerca de los conocimientos de partida de los alumnos, podemos comunicarles este propósito, explicar que por esa razón no brindaremos ayuda alguna para responder al cuestionario y que no se trata de evaluar para obtener una calificación.

G.C.B.A.

Las preguntas que se ofrecen para acompañar la audición de cada tema son algunas de las posibles; éstas no agotan las posibilidades de cada obra; por lo tanto, cada docente puede elaborar otras o reformular, dentro de las que se proponen, aquéllas que le resulten más significativas.

Para otras experiencias de audición, será necesario adaptar algunas de las preguntas a las particularidades de la obra que en cada caso se seleccione y a los aspectos específicos que el docente desee trabajar.

Obra musical

"De perdidos al río", de Carles Benavent (2' 12")

1. ¿Qué instrumentos reconocés?
2. ¿Cuáles aparecen como solistas?
3. ¿Cuál entra primero?
4. ¿De qué tipo de música se trata (estilo)?
5. ¿De qué origen creés que es (lugar, región, país)?
6. ¿Con qué elementos está formada la percusión?
7. Las palmas ¿coinciden con los tiempos o aparecen fuera de ellos?
8. ¿Cuántas "ideas" musicales diferentes podés reconocer?
9. ¿Cuántas veces aparecen estas "ideas" y cómo se organizan dentro de la obra?
10. Las melodías ¿pasan de un instrumento a otro? ¿Podrías describir el recorrido a través de los instrumentos?
11. ¿Te gusta esta obra? Tratá de explicar brevemente en qué se fundamenta tu opinión.
12. ¿Qué sentimientos te produce?
13. ¿Qué opinión te merece la calidad de la grabación y la interpretación de los músicos?
14. ¿Te parece que es difícil ejecutar esta obra? ¿Por qué?
15. ¿Qué tipo de música te gustaría tocar o cantar en las clases?

Carles Benavent, bajista español, nacido en Barcelona en 1954, es un destacado intérprete y compositor. Ha sido siempre un autodidacta. Como músico de jazz actuó junto a reconocidos músicos del género, como Quincy Jones, Chick Corea o Miles Davis. A pesar de su origen catalán, se destaca por su producción de música flamenca. Desde 1980, y en distintos períodos, forma parte del grupo de Paco de Lucía, con el que ha realizado giras por Europa, América y Japón.

El tema que se incluye en el CD pertenece al disco Agüita que corre, *editado en 1995.*

Obra musical

"Honey Pie", de J. Lennon y P. Mc Cartney (2' 12"). Versión de *Cuatro Vientos*

1. Esta música está interpretada por un grupo que ejecuta una familia de instrumentos. ¿Podés reconocer qué instrumentos son?
2. ¿De qué tipo de música se trata (estilo)?
3. ¿De qué origen creés que es (lugar, región, país), y de qué época?
4. ¿Con qué podrías asociarla? Imaginá una situación (podría ser de una película) donde esta música resultaría un acompañamiento adecuado.
5. ¿Cuántas "ideas" musicales diferentes podés reconocer?
6. En el transcurso de la obra, se presenta un fragmento o "idea", que se repite inmediatamente con una diferencia. Esta diferencia ¿es de instrumentación, de registro (es decir, cambia la "zona" o tramo de alturas en que la melodía se presenta) o rítmica?
7. En un pasaje de la obra, se escucha sólo un instrumento, que rápidamente es acompañado por un efecto de sonido. ¿De qué "efecto de sonido" se trata? ¿Qué imita?
8. ¿Te gusta? Tratá de explicar brevemente en qué se fundamenta tu opinión.
9. ¿Qué sentimientos te produce?
10. ¿Qué opinión te merece la calidad de la grabación y la interpretación de los músicos?
11. ¿Te parece que es difícil ejecutar esta obra? ¿Por qué?
12. ¿Qué tipo de música te gustaría tocar o cantar en las clases?

"Honey Pie" es una canción estilo años ´20, compuesta por Paul Mc Cartney y John Lennon en 1968 para el Álbum Blanco *de The Beatles.*

La partitura de la canción está incluida entre las que se ofrecen para el canto, junto con el texto, y una traducción aproximada del mismo.

Cuatro Vientos surgió en el año 1988, a partir de la idea de formar un cuarteto de saxofones para realizar espectáculos didácticos que no mantuvieran las características de los conciertos tradicionales. En un principio, los músicos, vestidos de payasos, hacían espectáculos para niños, y eran festejados tanto por los chicos como por sus padres; más tarde, fueron ampliando su propuesta y actualmente ésta se dirige a todo tipo de público. Sus integrantes han tenido una diversificada formación musical, y han integrado orquestas sinfónicas, grupos de rock and roll y jazz de primer nivel, como la Orquesta Nacional de Tango Juan de Dios Filiberto, la Orquesta Sinfónica del C.D.M., la Orquesta Latinoamericana de Juventudes Musicales, el Grupo Comedia, la Santa María Jazz Band, la banda de Andrés Calamaro, y la de Los Abuelos de la Nada, entre otras.

En sus espectáculos se valen de todas sus habilidades como instrumentistas, incluyendo –además de saxos– otros instrumentos de viento (clarinete, flautas, armónica), y también situaciones teatrales y toques de humor.

Obra musical

"Pandeirada de San Telmo", de Virginia Álvarez (fragmento: 1'20").
Versión del grupo *Xeito Novo*

1. ¿Cuál es el primer instrumento que se escucha?
2. ¿Podés hacer un listado de los instrumentos, a medida que aparecen? Si no sabés el nombre de algún instrumento, tratá de describirlo (de qué material es, cómo se produce el sonido).
3. ¿Cuál es el instrumento que aparece en primer término como "solista"?
4. ¿De qué origen creés que es (lugar, región, país)?
5. ¿Qué te hace pensar el título de la obra?
6. ¿Cuántas "ideas" musicales diferentes podés reconocer?
7. ¿Cuántas veces aparecen estas "ideas" y cómo se organizan dentro de la obra?
8. ¿Te gusta? Tratá de explicar brevemente en qué se fundamenta tu opinión.
9. ¿Qué sentimientos te produce?
10. ¿Qué opinión te merece la calidad de la grabación y la interpretación de los músicos?
11. ¿Te parece que es difícil ejecutar esta obra? ¿Por qué?
12. ¿Qué tipo de música te gustaría tocar o cantar en las clases?

La pandeirada es el equivalente a la canción gallega bailable, pero al ritmo del pandero. Semejante a la muñeira, es una danza binaria a dos tiempos. La estructura de la pandeirada está formada por siete frases musicales de cuatro compases cada una, en modo mayor y raras veces en menor. Tanto en la copla como en la introducción instrumental que le sirve de preludio sólo intervienen dos acordes: el de tónica y el de dominante.

Esta "Pandeirada de San Telmo" fue compuesta por Virginia Álvarez, violinista, docente e integrante del grupo de música gallega Xeito Novo. Como docente, es muy conocida su labor con grupos orquestales en escuelas primarias de la ciudad. Entre otras acciones, en 1989, a instancias de la Dirección General de Acción y Promoción Cultural, realizó junto con Rodolfo García el taller "Rock en la escuela y con los pibes", en diferentes escuelas primarias dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

El grupo folk celta Xeito Novo se creó en 1984, con músicos provenientes de distintas corrientes musicales, con el objetivo de recrear la música tradicional del mundo celta (Irlanda, Escocia, Gales, Bretaña Francesa, Galicia y Asturias) con una formación folk en la cual los instrumentos tradicionales (gaitas, thin whistle, bodrham, laud, acordeones, entre otros) se mezclan con sintetizadores, guitarras, flautas traveseras, violín, batería, bajo, etcétera.

Su actividad artística es acompañada por innumerables presentaciones en los principales teatros nacionales, y giras internacionales por España, Chile, Brasil y Uruguay.

Galimérica *fue el segundo disco grabado por el grupo, en el año 1994. A este álbum pertenece la "Pandeirada de San Telmo".*

Obra musical

"Sueño premonitorio", de Litto Nebbia (58")

1. ¿Es posible acompañar la música con las palmas, marcando el tiempo o pulso?
2. ¿Qué te sugiere el título? ¿Podrías pensar otro título para esta obra?
3. ¿Qué finalidad te parece que tiene esta música?
4. ¿Podrías reconocer un lugar de origen (lugar, región, país)?
5. ¿Con qué elementos te parece que está formada la percusión?
6. Imaginá una situación (podría ser de una película) donde esta música resultaría un acompañamiento adecuado.
7. ¿Podés reconocer diferentes "ideas" musicales?
8. ¿Te gusta? Tratá de explicar brevemente en qué se fundamenta tu opinión.
9. ¿Qué sentimientos te produce?
10. ¿Qué opinión te merece la calidad de la grabación y la interpretación del/los músicos?
11. ¿Te parece que es difícil ejecutar esta obra? ¿Por qué?
12. ¿Qué tipo de música te gustaría tocar o cantar en las clases?

Félix Francisco Nebbia Corbacho, más conocido como Litto Nebbia, nació en Rosario en 1948. Líder de Los Gatos, *banda pionera del rock argentino, a partir de 1969 continuó su carrera como solista. En 1971 rompió la frontera entre rock y folclore al presentarse a tocar chacareras acompañado por el percusionista Domingo Cura.*

Con más de cien álbumes editados y otras tantas colaboraciones en discos ajenos, es el músico más prolífico de la Argentina. Al frente de su propio sello, Melopea, editó más de doscientos discos de música nacional. Además, escribió la música para varias películas nacionales. De una de esas producciones para cine se extrajo esta pequeña pieza, que pertenece a la banda sonora del film Malajunta, de *José Santiso.*

Actividad. Audición para identificar elementos del discurso musical: la estructura formal

Obras seleccionadas:

- **"Perdón" (1' 43") , de Gabriel Krichi**
  Esta breve obra, interpretada por sólo dos instrumentos (guitarra y flauta), presenta una bella línea melódica a cargo de la flauta (sección A), acompañada por la guitarra, y la sección B, a cargo de la guitarra sola.

Estructura formal

Intro	A	B	A'	B

Gabriel Krichi, el autor de "Perdón", es guitarrista e intérprete de música popular. Ha acompañado, entre otros, a Lidia Borda y Adriana Varela. Esta breve y bellísima pieza fue incluida en el disco Cañas y guitarras, *de Jorge Cumbo.*

- **"La máquina de escribir" (1' 48"), de Leroy Anderson**

La claridad de los elementos discursivos facilita "seguir el hilo" en la audición para comprender la obra e iniciar el análisis de la estructura formal. Resulta una obra atractiva, ya que se trata de una melodía acompañada con sonidos de las teclas, el carro y el timbre de las máquinas de escribir mecánicas.

- **"Río Pucara" (2' 52"), de Rodolfo Dalera**

En esta obra, además de la claridad de los elementos discursivos, se agrega la posibilidad de diferenciar, en particular, los timbres de instrumentos autóctonos, como el charango, el sikus y la quena. La aparición de dichos instrumentos favorece el mejor reconocimiento de las secciones.

Se incluye la partitura, dado que es posible abordar un trabajo instrumental con los estudiantes.

Estructura formal

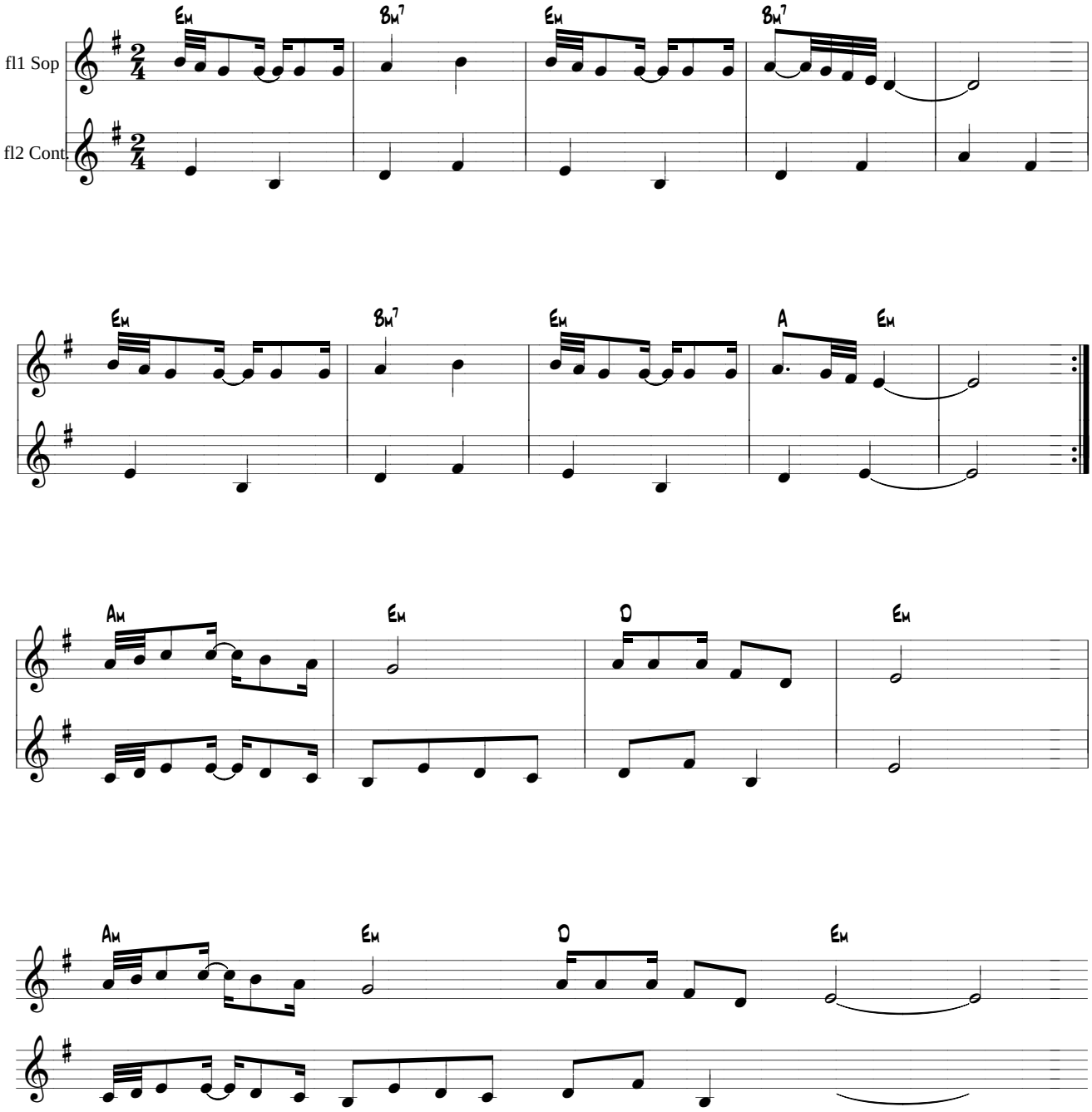
	A	B		A	B	A
intro	‖: a a' :‖ b b	a b	puente	a a' b b	a b	a a''

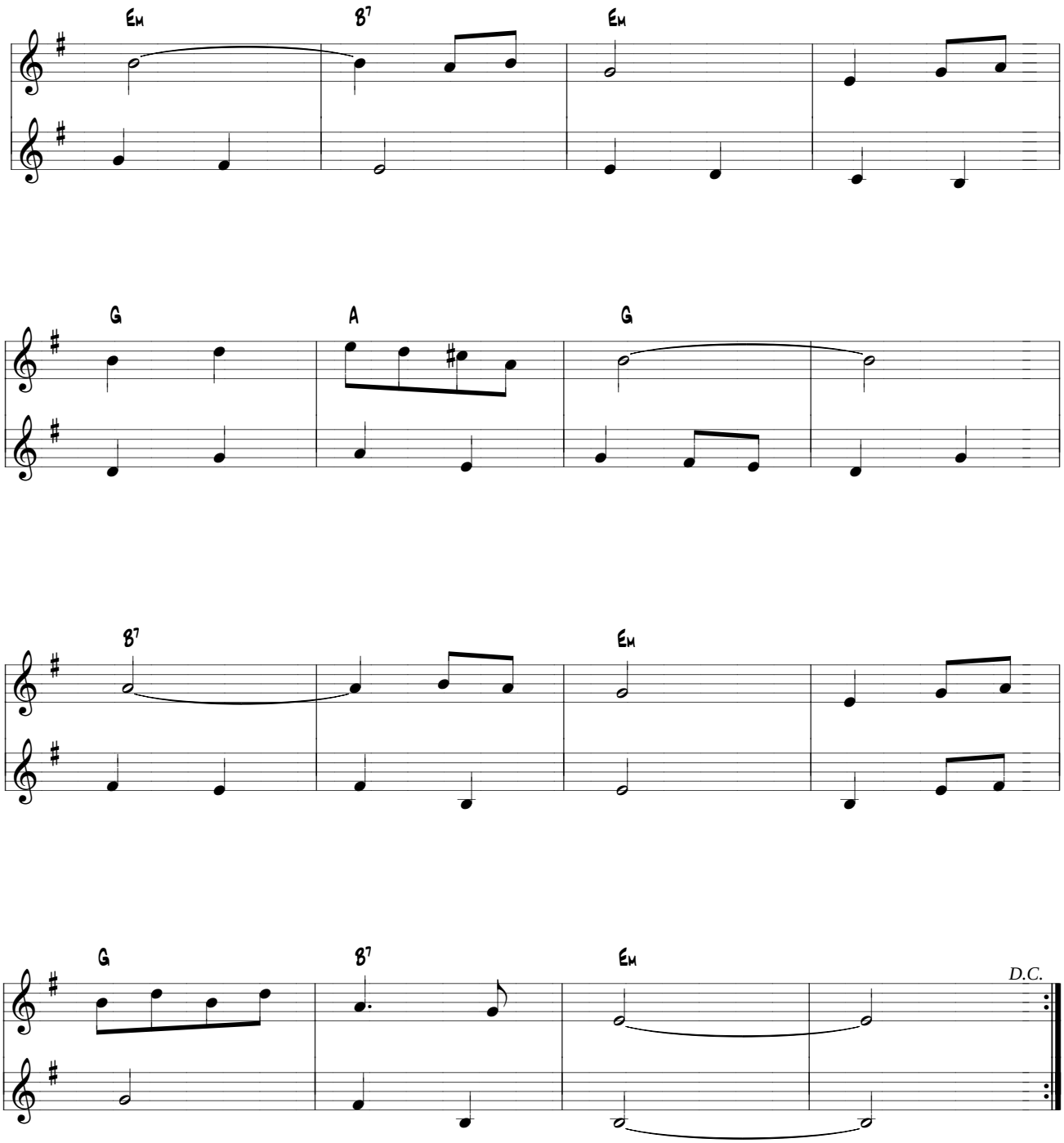
Rodolfo Dalera nació en Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires, en 1931. Cantor, compositor, guitarrista, quenista, charanguista, bombisto, sikurista, formó parte de los grupos folclóricos de Waldo de los Ríos, Hugo Díaz, Margarita Palacios, entre otros.
En los años ´70 se instaló en Francia, donde integró el grupo Los Calchakis, *y en 1975 regresó a América y creó el grupo* Los Chaskis.

G.C.B.A.

RÍO PUCARA

(Aire de huayno) Rodolfo Dalera




Em
B7
Em
G
A
G
B7
Em
G
B7
Em
D.C.

El siguiente desarrollo se basa en la obra "La máquina de escribir", pero puede adaptarse al trabajo con cualquiera de los ejemplos incluidos.

Para centrar el análisis en la estructura formal podría establecerse, como estrategia didáctica posible, una analogía entre la construcción musical y la literaria: es posible encontrar oraciones, frases, párrafos, etcétera.

Luego del primer contacto con la obra, resulta necesario observar el grado de comprensión que los alumnos alcanzan respecto de aquello que se pretende focalizar en la audición. Para eso, se puede convenir con los estudiantes, antes de otra audición, una acción (por ejemplo, levantar una mano) para indicar los finales de frase. Se podrán usar, entonces, las mismas preguntas que se incluyeron en los cuestionarios anteriores para indagar la capacidad de percepción de la estructura formal:

¿Cuántas "ideas" musicales diferentes pueden reconocer?
¿Cuántas veces aparecen estas "ideas" y cómo se organizan dentro de la obra?

Las respuestas de los estudiantes permitirán ir graficando, en conjunto, la estructura formal de la obra y utilizando, si se considera oportuno, la convención habitual.

Una próxima audición puede seguirse, entonces, con el gráfico, para clasificar las frases de acuerdo con el análisis comparativo que los alumnos hayan realizado al respecto (¿son iguales?, ¿semejantes?, ¿diferentes?) utilizando las letras a, b, c.

Resulta fundamental la intervención del docente a través de preguntas que den lugar a que los estudiantes participen y expongan sus conocimientos. Si bien se trata de un concepto probablemente adquirido, también encontraremos variedad de respuestas de acuerdo con las diferentes experiencias musicales de los miembros del grupo.

Con el propósito de profundizar el tema podría introducirse, por ejemplo, el concepto de secciones en cantidad y calidad, y el análisis de la macroestructura de la obra.

Muchas veces los alumnos utilizan términos, como estrofas y estribillos, para hacer mención a los elementos de la estructura formal de la obra. Esto se debe a que el contacto más frecuente con la música lo tienen a través de las canciones. En este caso, resulta pertinente aclarar que dichos elementos pertenecen a la estructura de un texto literario y que el análisis musical se centra en la cantidad y la calidad de secciones, las que se determinan por el modo en que el compositor organiza las ideas musicales, y que habitualmente éstas se identifican utilizando letras, en orden alfabético, según sean iguales o diferentes.

Uno de los objetivos del aprendizaje en esta etapa de la escolaridad es que los alumnos, como consecuencia de la experiencia musical –es decir, no como información desvinculada del hecho musical–, puedan arribar a diferentes conceptos y utilizar el vocabulario específico. En este caso, luego de haber efectuado la experiencia de audición musical y la discusión acerca de la estructura de la obra escuchada, podría solicitarse que cada uno escriba, con sus propias palabras, una definición del concepto de estructura formal. Luego, leer las definiciones personales y compararlas, estimar el grado de claridad de las mismas y arribar a una conclusión grupal.

G.C.B.A.

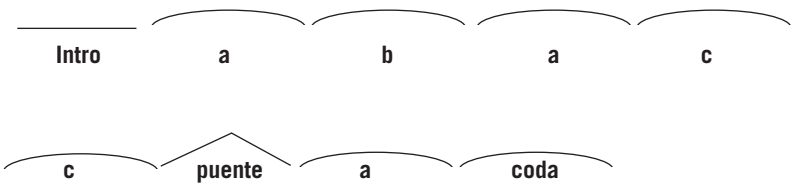
- **“La máquina de escribir”, de Leroy Anderson**

Estructura formal de la obra

A B A C C A

Intro a b a c c puente a coda

Gráfico de la estructura formal



Leroy Anderson, músico estadounidense, nació en 1908, en Cambridge, y murió en 1975, en Woodbury. Aprendió composición en la Universidad de Harvard. Tras estudiar música con su madre, aprendió contrabajo con Gaston Dufresne, en Boston. Luego, siguió otros cursos en la Universidad de Harvard. Después de graduarse trabajó como director y arreglador de la banda de la Universidad, desde 1932 a 1935.

En 1935 se convirtió en arreglador y pianista de la Orquesta Boston Pops. Arthur Fiedler, director musical de los Pops, quedó impresionado por el talento de Anderson y le encargó algunas obras. Tales creaciones lograron inmediato éxito entre el público, y Anderson continuó componiendo pequeñas piezas, livianas y novedosas, por los siguientes veinticinco años, todas ellas famosas por sus melodías contagiosas y algunos aspectos plenos de ingenio.

Actividad. Audición para identificar elementos del discurso musical: la textura musical

Obras seleccionadas:

- **Monodía**
  - Un fragmento de "Nostalgias", por *Antonio Agri* (violín solo).
  - Un fragmento de "Vuelvo a la tierra natierra" (flauta sola), de Jiri Koptik, compositor de la música para la presentación de la obra *Peter Pan*, del Teatro Negro de Praga.
- **Monodía acompañada**
  - Un fragmento de la sección A de "Perdón", de G. Krichi, o de "Río Pucara", de R. Dalera (instrumentales).
  - Un fragmento de "Por otra ventana", de M. Fraga, o de "Mi vieja viola" (vocales).
- **Homofonía**
  - Un pasaje de "La trampera", en la versión de *M. Marcelli*, o un pasaje de "Honey Pie", de J. Lennon y P. Mc Cartney (instrumentales).
  - Un fragmento de "El Explicao", de Les Luthiers, o un fragmento de "Viejas promesas" de Peteco Carabajal (vocales).
- **Polifonía**
  - Un fragmento de "Honey pie", de J. Lennon y P. Mc Cartney, u otro pasaje de "La trampera".
  - La introducción de "El Explicao" de Les Luthiers, o un fragmento de "No duermas", de C. Patiño (vocales).

Los fragmentos seleccionados pertenecen a obras que están incluidas en el CD. El docente determinará cuál de ambas obras utilizará en cada una de las dos actividades propuestas.

Muchos de los conceptos relacionados con los elementos constitutivos del discurso musical fueron, seguramente, abordados durante el trayecto de la escuela primaria. Sin embargo, el primer año del nivel medio tiene un carácter "inaugural" en algunos aspectos. Por ejemplo, el uso de terminología específica.

Esto nos enfrenta a la necesidad de realizar con los estudiantes algún tipo de revisión, con el fin de definir mejor y consolidar ciertos conocimientos previos a través de un trabajo específico sobre la precisión en la denominación.

El propósito principal es ofrecer experiencias de aprendizaje que, además de permitirles comprender las diversas definiciones, favorezcan que los estudiantes sean, luego, capaces de discriminar las diversas texturas presentes en la música que escuchan.

Para ello, resulta indispensable ponerlos en contacto con ejemplos que permitan reconocer las características de cada una de ellas.

"Este tipo de experiencias de audición en las que el docente guía a los alumnos focalizando algún elemento facilitan el aprendizaje. Sin embargo, sólo adquieren sentido cuando, en experiencias posteriores, la textura pasa a ser un elemento más a analizar entre otros."[2]

Como recurso inicial, una ficha con un texto y algunos gráficos facilitan el abordaje de este contenido.

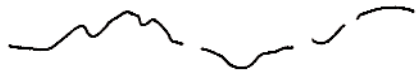
La siguiente ficha de texto se propone para acompañar la actividad de audición y cumple, también, la función de "texto de estudio".

[2] G.C.B.A. Actualización de programas. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Primer año. 2004.

G.C.B.A.

Textura musical

Hablamos de textura musical cuando nos referimos al entramado, al tejido que presenta una obra musical. Así como la textura de una tela se define por la forma en que los hilos se entrecruzan, en música también hay hilos (líneas melódicas y rítmicas) que se entrecruzan. Aunque, en general, resulta más sencillo ejemplificar con temas cantados, todos los temas (los instrumentales puros también) presentan una textura definida. La textura musical más simple es aquélla que presenta una única línea melódica:



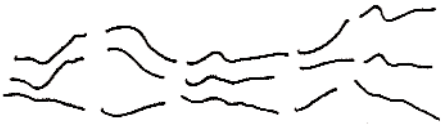
Se llama MONODÍA.

Un ejemplo de monodía podría ser una mamá que le canta a su bebé una canción de cuna, o toda la escuela cuando canta el Himno Nacional "a capella", es decir, sin acompañamiento. En el caso en que esa línea esté acompañada:

Hablamos de MONODÍA ACOMPAÑADA.

Por ejemplo, un tema cantado por Luis Miguel, con una orquesta de cien músicos, es una monodía acompañada en tanto la línea melódica se recorta claramente del fondo de acompañamiento. Piensen algún otro ejemplo de monodía acompañada.

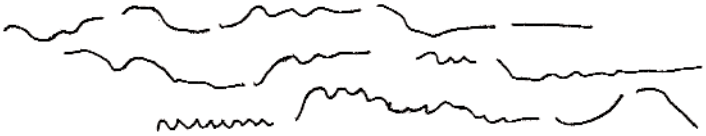
Cuando aparecen dos o más líneas del mismo nivel de jerarquía, ya estamos ante un caso de POLIFONÍA. Y dentro de la polifonía, podemos encontrar:



HOMOFONÍA.

HOMOFONÍA: si bien el oído suele recortar a la voz superior como la "principal", todas las voces están cantando simultáneamente, y articulan el ritmo y el texto de la misma forma.

A este tipo de textura la encontramos en algunos temas de The Beatles ("Because", por ejemplo), o en algunas bandas de jazz.



POLIFONÍA.

Por último, se habla de POLIFONÍA propiamente dicha cuando no podemos determinar un orden de jerarquía entre varias voces que se entrecruzan permanentemente; unas salen de la trama, otras entran, a veces se imitan, se vuelven a cruzar... mucha música coral tiene esta textura.

En general, cuando escuchamos músicas diversas, advertimos que las texturas no se presentan "puras", sino que se trata de un recurso más que utiliza el compositor y, como tal, suele cambiar de textura dentro de una misma obra.

G.C.B.A.

En la siguiente ficha se plantea una breve actividad de aplicación en la cual, ofrecidos cuatro fragmentos para la audición, los estudiantes deberán indicar cuál es la textura predominante en cada caso.

Como estrategia, es conveniente hacer escuchar los cuatro fragmentos una vez, y pedir que completen la ficha recién durante la segunda audición de los mismos.

EJERCICIO DE AUDICIÓN: LA TEXTURA MUSICAL Graficá y denominá la textura predominante de cada uno de los fragmentos musicales escuchados:	
Ejemplo 1	Textura predominante:.....
Ejemplo 2	Textura predominante:.....
Ejemplo 3	Textura predominante:.....
Ejemplo 4	Textura predominante:.....

G.C.B.A.

Actividad. Audición comparativa de dos versiones de una misma obra

Obras seleccionadas:

- **"La pobrecita" (zamba), de Atahualpa Yupanqui**
  - Versión del autor.
  - Versión del grupo vocal femenino *Las Pacheco*.

- **"La trampera" (milonga), de Aníbal Troilo**
  - Versión de cuarteto de cuerdas y batería, interpretada por *Mauricio Marcelli*.
  - Versión de trío de violín, piano y contrabajo, interpretada por el *trío Agri*, *Zárate*, *Falasca*.
  - Versión de dúo de guitarra y bandoneón, interpretada por *Ricardo Domínguez* y *Walter Ríos.*

Así como en la audición de una obra la memoria juega un papel fundamental para seguir el hilo del discurso, relacionando aquello que se está escuchando con lo que ya se escuchó para establecer la igualdad y la diferencia de las ideas presentes en el discurso, en la comparación de dos obras puede hacerse un trabajo que va de lo "macro" a lo "micro".

En primer lugar, establecer en qué aspectos se puede reconocer la "permanencia" y en qué otros aspectos, el "cambio" entre versiones.

Las versiones que, para cada obra, se incluyen en el CD presentan varias diferencias. La actividad puede comenzar con una breve contextualización que ubique a los estudiantes en la época de composición, el compositor y el género. Luego, en forma conjunta, pueden ir completando un cuadro similar al que se presenta más adelante. Las categorías de análisis propuestas pueden ser otras: el docente definirá dichas categorías de acuerdo con el trabajo previo realizado con su grupo de alumnos. Otra variante es dejar abierta la opción para que sean los estudiantes quienes fijen las categorías posibles, a medida que vayan surgiendo los aspectos en los que encuentran similitudes y diferencias entre las versiones ofrecidas.

Otra alternativa interesante para trabajar la audición comparativa puede ser la versión de "El arriero", de Atahualpa Yupanqui, grabada por el grupo Divididos, para confrontar con una versión del autor.

Incluir en el cuadro un ítem para que cada estudiante complete en relación con su opinión personal, eligiendo la versión que le resulta más interesante, más tarde puede dar lugar a un debate acerca del aporte de los arregladores para la difusión y/o recreación de dichas obras.

Es importante alentar a los alumnos para que manifiesten su preferencia por una de las expresiones musicales que se conozcan a través de la audición comparativa. La argumentación crítica permitirá reconocer las razones que los impulsan a categorizar la música de una determinada forma, y trabajar sobre conceptos como "moda" o "gusto".

En el caso de "La trampera", las versiones corresponden a tres formaciones bien diferentes, y cada una recrea el tema con singularidades. Se incluyen tres versiones, para que el docente seleccione las dos que considere más adecuadas para realizar el trabajo. Luego del análisis, podría también (de acuerdo con los resultados obtenidos) ofrecerse la tercera versión; como también plantear la comparación entre las tres adaptaciones. Este caso quedaría reservado para aquellos grupos que manifiesten mayor interés por la audición y el análisis, o que hayan demostrado ser capaces de sostener la atención en la audición por lapsos mayores. Este tema es muy claro para graficar el contorno melódico.

G.C.B.A.

Se consideró interesante incluir la versión del autor de "La pobrecita", aunque la calidad del sonido no es la misma que en las otras obras, debido a que fue extraído de casete. La versión de Las Pacheco tiene un valor adicional: este grupo vocal femenino está formado por cinco adolescentes, todas pertenecientes a una misma familia de Dean Funes (Córdoba), primas y hermanas entre sí, cuyas edades oscilaban entre diecisiete y diecinueve años en el momento de grabar su segundo disco.

Finalmente, más allá de la descripción y el análisis que puede hacerse en todos los casos de una y otra versión, la lectura del artículo de Beatriz Sarlo es una inapreciable oportunidad para generar un debate con los alumnos en torno al significado de términos como clásico, standard, tradición, folclore. En este texto, la autora realiza un análisis muy rico en torno a la permanencia de ciertas obras que se convierten en clásicos, y sobre lo que significa el "anonimato", como una de las características propias de las manifestaciones que forman parte del folclore de un pueblo.

LA POBRECITA (zamba) - Autor: Atahualpa Yupanqui

Estructura formal de la obra

Introducción A A B interludio A A B

Propia de la estructura de la zamba, la sección A corresponde a la estrofa de seis versos (las frases / versos 5 y 6 son reiteración de las frases / versos 3 y 4) y la sección B (coincidente con el estribillo de los versos) introduce parcialmente un elemento melódico nuevo, pero repite parte de la melodía de A.

	Versión A. Yupanqui	Versión Las Pacheco
Duración	2' 48"	3' 22"
Fuentes sonoras	Guitarra y voz masculina	Voces femeninas (a capella) Piano, guitarra, bombo
Velocidad	Más rápida	Más lenta
Tratamiento por secciones	Introducción: guitarra A A B Interludio: guitarra A A B	Sin introducción A A B (a capella) Interludio: guitarra y piano A A B (voces más instrumentos)
Texturas predominantes	Monodía acompañada	Homofonía Monodía
Otras diferencias detectadas		
Apreciación personal (gusto)		

G.C.B.A.

Atahualpa Yupanqui (Héctor Roberto Chavero), nació en Pergamino, provincia de Buenos Aires, en 1908. Cantor, guitarrista, poeta, compositor, y recopilador es una de las personalidades más imponentes de la canción latinoamericana.

Incansable "caminador" de la geografía de su país, desde 1923, año en que vuelve a la provincia de Buenos Aires, luego de haber vivido en Tucumán desde 1918, recorrió muchas provincias, afincándose un tiempo en Tala (Entre Ríos), Rosario (Santa Fe), Raco (Tucumán), Catamarca, Salta y Jujuy.

Visitó en más de una oportunidad el Altiplano en busca de testimonios de las viejas culturas aborígenes. Recorrió a lomo de mula los senderos jujeños y residió por un tiempo en Cochangasta (La Rioja).

En 1944, durante otra incursión por las provincias del noroeste, creó "El arriero".

Debido a sus convicciones políticas, desde 1946 a 1949, sufrió persecuciones, proscripción y cárcel. En 1950 pasó a Uruguay y desde allí a Europa.

Regresó a Buenos Aires en 1952. A causa de sus críticas, fue expulsado del Partido Comunista, lo que le facilitó el reingreso a las radios, pero le valió las críticas de propios y extraños, que no sabían dónde encasillarlo. Así, en 1956, derrocado el peronismo, también fue perseguido por los militares antiperonistas. Pasó unos años alternando entre sus residencias de Buenos Aires y de Cerros Colorados (Córdoba), hasta que en 1963/64 emprendió una serie de viajes a Colombia, Japón, Marruecos, Egipto, Israel e Italia. En 1965 se editó el disco El payador perseguido. *Durante 1967 recorrió en giras toda España, para luego instalarse, casi definitivamente, en París con periódicos regresos a la Argentina que, con el advenimiento en 1976 de la dictadura militar, se hicieron menos frecuentes. Recién en 1979 volvió a presentarse en su país. Sus actuaciones en Europa comenzaron a espaciarse a causa de algunos trastornos de salud. En 1986 recibió en Francia la condecoración como Caballero de la Orden de las Artes y las Letras. En 1987 regresó a la Argentina y recibió el homenaje de la Universidad de Tucumán. En 1989 debió internarse en Buenos Aires para superar una dolencia cardíaca, pese a lo cual en enero de 1990 participó en el Festival de Cosquín. Viajó a Francia en 1992 para actuar en Nimes, pero se indispuso y allí murió el 23 de mayo. Por su expreso deseo, sus restos fueron repatriados y descansan en Cerros Colorados. Dejó innumerables obras para el cancionero argentino de raíz folklórica. Como escritor, publicó* Piedra sola *(1940),* Aires indios *(1943),* Cerro Bayo *(1953),* Guitarra *(1960),* El canto del viento *(1965),* El payador perseguido *(1972) y* La Capataza *(1992).*

"La pobrecita" es una de sus numerosas zambas, y responde a la estructura genérica de la zamba norteña.

La estructura métrica combina la típica polirritmia resultante de la equivalencia entre compás de tiempo binario con pie ternario, y compás ternario con pie binario.

Los "tucu-tucus", que nombra el texto de la canción, son coyuyos de luz fija, coleópteros más grandes que las luciérnagas, con fosforescencia en la parte superior.

Clarín.com / Revista VIVA / Domingo 7 de noviembre de 2004

OPINIÓN

UNA CANCIÓN INDESTRUCTIBLE

BEATRIZ SARLO*

"El arriero" es una bandera que cambia de manos. Hay quien ignora que es una pieza de Yupanqui... y ése es acaso el mejor pago para don Atahualpa.

En el vagón de subterráneo, desafiando el traqueteo y los ruidos, un músico ambulante, con charango y sikuri, a ritmo más que acelerado, toca "El arriero". El sikuri reemplaza la voz; el charango lo acompaña, con una proliferación de notas bien distante de la parquedad de la guitarra criolla. Mentalmente repaso la extraordinaria letra de Atahualpa Yupanqui:

... es bandera de niebla su poncho al viento,
lo saludan las flautas del pajonal
y animando a la tropa por esos cerros
el arriero va.

Recuerdo que, hace ya muchos años, un grupo de rock argentino recicló "El arriero", casi como quien arrebata y vuelve a enarbolar una bandera. Derivo por la música de fusión y las observaciones que un crítico amigo suele hacer sobre las posibilidades de la chacarera y otras formas del folclore argentino.

Mientras tanto, el músico se precipita hacia el estribillo famoso, donde Atahualpa, como en muchas otras de sus canciones, ubicaba el mensaje social, para llamarlo de algún modo: "Las penas son de nosotros, las vaquitas son ajenas". Por supuesto que el músico no ha cantado la letra porque ya bastante ocupado está con hacer sonar el sikuri y el charango al mismo tiempo.

Sin embargo, su versión de "El arriero" se sostiene con dignidad, probablemente porque se trata de un tema milagroso e indestructible, de esos que se convierten en clásicos, como "Night and Day" o "Yesterday", que saltan las modas, los arreglos, las banalizaciones, y resisten como si estuvieran tallados, de un solo golpe, sobre roca basáltica. Y pese a que esos temas tienen la perfección de una esfera pulida, admiten que se vuelva a trabajar sobre ellos, que se introduzcan variaciones y se los mezcle dentro de otros estilos o se los interprete con instrumentos que no estuvieron previstos en la idea inicial.

Son canciones que, aunque las capture el mercado, aunque, incluso, hayan sido pensadas para él, se resisten a la desaparición que el mercado impone cada día para renovar sus ofertas y dar la impresión de que todo empieza de cero. "El arriero" y, afortunadamente, muchos otros temas resisten todo y a todos los músicos pueden proponerle algo nuevo: desde el Gato Barbieri a Divididos. Son lo que en el jazz se llama standards, es decir el lugar común, en el mejor de los sentidos, donde dialogan o se pelean la inventiva y la tradición.

Mientras pensaba estas cosas, reconciliada momentáneamente con el mundo, el músico tocaba la última nota. Y sobre ella, comenzando ya a circular por el vagón de subterráneo para recibir la colaboración de los pasajeros, dijo: "A ver, un aplauso para esta canción de los Divididos". Toqué tierra.

Más que todo lo que había pensado mientras escuchaba, esta frase final era una prueba contundente. "El arriero" no tenía dueño: alguien se lo atribuía a Divididos, y si mañana otra banda lo retomaba, se convertiría en su nuevo dueño. Si Atahualpa quiso ser un músico folclórico, lo que yo acababa de escuchar demostraba que lo había alcanzado. Por dos motivos: en primer lugar, porque ya no se sabía que él había sido el autor de la canción y su propiedad sobre ella se había disipado en la misma medida en que se volvía un standard, algo que está allí para Divididos o para el músico ambulante. En segundo lugar, porque este anonimato y la falsa atribución a Divididos de la autoría, indicaba que la música ya había recorrido un largo camino que la llevó a ese espacio de consagración que es el olvido del origen. Las músicas que más conocemos son, precisamente, aquéllas de las que pasamos por alto su historia, porque forman parte de un paisaje sonoro, resistiendo la movilidad de las modas y el hambre caníbal del mercado. Atahualpa o Cole Porter tienen una gloria asegurada, que es más duradera que el recuerdo de su nombre, porque se trata del más alto de todos los anonimatos, aquel que no se origina en el olvido sino en la multiplicación de recuerdos.

"El arriero", para el músico que lo aprendió escuchando a Divididos y probablemente para muchos de los que estaban en ese vagón del subterráneo, pertenece a esa banda. Mañana ¿quién sabe?

* ESCRITORA Y ENSAYISTA

G.C.B.A.

La creación / composición grupal

Se presentan dos fichas de trabajo para organizar una propuesta de creación / composición grupal y un cuadro para orientar la co-evaluación de los estudiantes.

Ambas propuestas requieren haber trabajado previamente con los alumnos algunos contenidos.

La primera propuesta permite recuperar y sistematizar los conocimientos en torno a la estructura formal, que deberán aplicar / utilizar en la experiencia de producción. Además, toma como referencia la actividad propuesta en la página 25, relacionada con la obra "La máquina de escribir", de Leroy Anderson.

La segunda propuesta requiere que los estudiantes ya hayan adquirido el concepto de textura musical para cuya enseñanza se ofrece una actividad en las páginas 27 y 28 de este documento. En este ejercicio creativo, la textura musical es el procedimiento compositivo que deberán utilizar para la elaboración de una breve pieza sobre una melodía dada.

Ambas propuestas, centradas en el eje de producción, permiten también realizar un trabajo de apreciación, dado que, a través de la audición de la música creada por ellos, los alumnos pueden opinar sobre su desenvolvimiento como intérpretes y creadores.

Las oportunidades que brindamos a los estudiantes para "ensayar" sus propias ideas musicales pueden ser pensadas, también, como oportunidades para aplicar algunos conocimientos adquiridos.

Ofrecer a los alumnos una ficha en la que queden indicadas con claridad las consignas para la resolución del trabajo facilita y da un marco para la tarea. Además, permite anticipar los criterios de evaluación que se aplicarán sobre la misma.

Luego de la lectura de las consignas de trabajo en forma individual, es conveniente dedicar un breve período a conversar sobre la tarea, para despejar dudas y para conformar los grupos. El número de integrantes por grupo está íntimamente ligado a las características particulares de cada curso.

Una vez concluida la presentación de la actividad, se destinará un tiempo, previamente acordado, para la realización del trabajo con el fin de llegar a la presentación de las producciones, si es posible, dentro de la misma clase.

A continuación, cada grupo expondrá su producción al resto de los compañeros.

Es recomendable grabar las ejecuciones para favorecer la realización de la actividad ya que, probablemente, se requiera más de una audición para completar la ficha y, por otro lado, también la atención y la concentración de los estudiantes mejoran cuando saben que la producción está siendo registrada.

El uso de las grabaciones sobre las producciones de los alumnos, como material para la audición, posibilita un análisis más profundo y crítico de los resultados. El tiempo que transcurre

entre la situación de interpretación y/o creación y la escucha les permite tomar distancia y percibir, en forma global, el impacto que produce la audición de la obra en cuestión y, al mismo tiempo, focalizar la atención en algunos aspectos de la producción grupal a los que no tienen acceso cuando están comprometidos con la ejecución de una parte.

El docente puede utilizar estas instancias de audición con el propósito de:

- coevaluar con los alumnos los resultados obtenidos,
- focalizar la atención sobre algunos aciertos con el objetivo de capitalizarlos, o sobre algunos errores para corregirlos en producciones posteriores,
- ayudar a los estudiantes en el reconocimiento del proceso y en la adquisición de las habilidades puestas en juego, tanto para la producción como para la audición reflexiva.[3]

Al mismo tiempo, conservar las grabaciones permite ir llevando un registro de los trabajos.

Por último, conviene intercambiar opiniones acerca de las producciones grupales, tomando como guía la ficha de evaluación. Como siempre, resulta especialmente importante la participación del docente a través de la formulación de preguntas que enriquezcan la tarea de co-evaluación apoyada por la tabla que figura en la guía de trabajo.

El siguiente cuadro presenta algunos criterios para secuenciar propuestas de creación / composición grupal, dentro del eje de producción.

Eje	Contenidos	Indicadores sobre el nivel de dificultad	Algunos criterios para la secuenciación
Producción	Creación	Rasgos relevantes del discurso musical resultante, tipo de consigna y grado de autonomía para la resolución de la tarea, etcétera.	De proyectos con consignas cerradas y pautadas hacia consignas más abiertas y menos pautadas. De proyectos grupales generales coordinados por el docente hacia la realización de proyectos en pequeños grupos de trabajo, etcétera.

[3] G.C.B.A. Actualización de programas. Programa de Educación Estética. Taller de Música. Primer año. 2004.

G.C.B.A.

Actividad. Creación grupal aplicando el concepto de estructura formal

La siguiente ficha de trabajo se puede utilizar con grupos de alumnos que hayan efectuado previamente una serie de experiencias de audición para focalizar el análisis en el reconocimiento de la estructura formal y puedan, entonces, aplicar dicho conocimiento al resolver un trabajo de creación.

Ficha de trabajo

Van a llevar a cabo una experiencia de creación musical utilizando los conceptos tratados en relación con la estructura formal. Para su realización deberán formar grupos de trabajo (no menos de tres participantes).

La tarea consiste en crear una composición musical de acuerdo con una de las siguientes estructuras (el grupo elegirá una de las tres opciones):

Estructura 1

Sección A	**Sección A**	**Sección B**
Duración 15”	Duración 15”	Duración 15”

Estructura 2

Sección A	**Sección B**	**Sección A**
Duración 15”	Duración 15”	Duración 15”

Estructura 3

Sección A	**Sección B**	**Sección B**
Duración 15”	Duración 15”	Duración 15”

Para ello cada grupo deberá:
- *elegir una de las estructuras propuestas;*
- *seleccionar instrumentos convencionales y / o diferentes objetos para producir sonidos (por ejemplo, hojas de papel, envases de diferente tipo, etcétera);*
- *organizar la producción atendiendo a que cada sección dure 15 segundos aproximadamente;*
- *interpretar la obra compuesta para el resto de la clase.*

Algunas ideas para la creación musical:
- *En relación con los instrumentos:*
  - seleccionar fuentes de diferente timbre para cada sección, o bien las mismas cambiando el modo de acción;
  - utilizar fuentes tradicionales para una sección, y materiales no convencionales para producir sonido en la otra, etcétera;
- *En relación con “lo que tocan” los instrumentos:*
  - proponer juegos de imitaciones entre un solista y el grupo para una parte y, en la otra, realizar un juego acumulativo (es decir, comenzar con un ritmo que se repite a la

G.C.B.A.

manera de un "ostinato", luego superponer otro diferente, y otro, de acuerdo con el número de integrantes del grupo, hasta formar una superposición de sonora);
- jugar con contrastes, utilizando sonidos cortos en una parte y sonidos largos en la otra, fuertes y débiles, etcétera.

Antes de encarar la propuesta de creación musical, lean la siguiente tabla donde se indican los aspectos en que serán evaluados por el resto del grupo.

Durante la muestra de los trabajos, escuchen las ejecuciones de sus compañeros y registren su respuesta marcando con X en el casillero correspondiente.

Aspectos a evaluar	**Grupo 1**			**Grupo 2**			**Grupo 3**		
	sí	**no**	**a veces**	**sí**	**no**	**a veces**	**sí**	**no**	**a veces**
¿Se identifican claramente las secciones de la estructura seleccionada?									
¿Se respetó la misma duración en cada una de las partes?									
¿Se establecieron signos o referentes de comienzo y final?									
¿La obra despertó interés durante todo su desarrollo?									

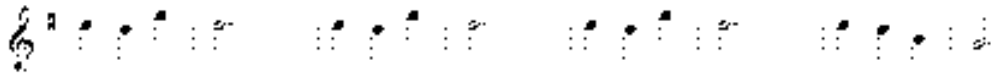
Actividad. Creación grupal aplicando el concepto de textura musical

La siguiente ficha de trabajo se puede utilizar con grupos de alumnos que hayan tenido previamente una serie de experiencias de audición focalizando el análisis en el reconocimiento de la textura musical, y que también hayan abordado el concepto de estructura formal. Esta actividad de creación podría completar una secuencia de actividades para afianzar dichos conocimientos.

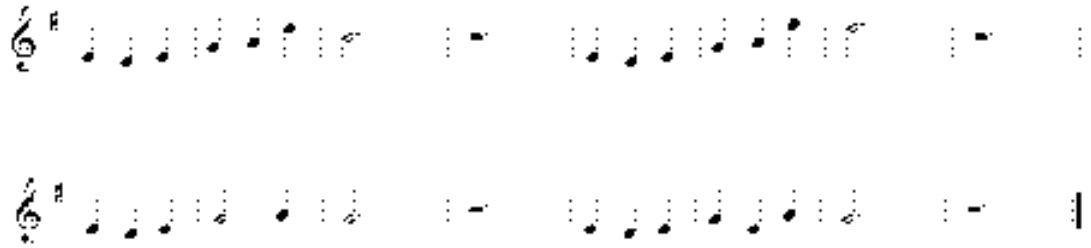
Como en este caso se ofrecen melodías como material musical de base, la enseñanza de las mismas deberá ser una tarea previa a encarar con los estudiantes, antes de ofrecer la consigna para la creación. Estas melodías son muy sencillas, y pueden resolverse cantando o interpretándolas con algunos instrumentos melódicos (piano, teclado, flauta, xilofón, etcétera).

Melodía para la sección A.

Melodía para la sección B.



Melodía para la sección A con final resolutivo para los casos 2 y 3.



Las melodías ofrecidas, con algunas modificaciones, pertenecen a "Laguna de las sirenas", un tema que forma parte de *Peter Pan*, de Jiri Koptik, compuesta para el Teatro Negro de Praga; la obra está incluida dentro de los ejemplos ofrecidos para la audición en el CD. En una clase posterior, los estudiantes podrían escucharla, para observar cómo es el tratamiento de las texturas en la versión original.

G.C.B.A.

Ficha de trabajo

Van a llevar adelante una experiencia de creación musical utilizando los conceptos tratados en relación con la textura musical. Para su realización deberán formar grupos de trabajo de no menos de tres participantes.

En la conformación de dichos grupos tengan en cuenta que al menos un integrante esté en condiciones de cantar y / o tocar con algún instrumento las melodías aprendidas.

La tarea consiste en crear una composición musical utilizando como base las melodías dadas, y seleccionando una de las estructuras que se ofrecen a continuación (el grupo elegirá una de las tres opciones):

Estructura 1

Sección A	**Sección B**	**Sección A'**
Monodía acompañada	Homofonía	Monodía acompañada

Estructura 2

Sección A	**Sección B**
Monodía acompañada	Polifonía

Estructura 3

Sección A	**Sección A'**	**Sección B**
Monodía acompañada	Monodía acompañada	Homofonía

Para ello cada grupo deberá:
- *elegir una de las estructuras propuestas;*
- *seleccionar instrumentos convencionales y / o diferentes objetos para producir sonidos;*
- *organizar la producción atendiendo a que cada sección responda a la textura pedida;*
- *realizar un gráfico o esquema donde se "vean claramente" los cambios texturales propuestos;*
- *interpretar la obra compuesta para el resto de la clase.*

Algunas ideas para la creación musical:
- *En relación con las partes:*
  - *utilizar cada fuente sonora como una "parte" o línea;*
  - *seleccionar fuentes de diferente timbre para cada sección, o bien las mismas cambiando el modo de acción.*
- *En relación con "lo que tocan" los instrumentos:*
  - *proponer contrastes entre un solista y el grupo para las secciones que piden monodía acompañada;*
  - *proponer distinas "voces" o partes que mantengan la estructura rítmica de la línea de base para las secciones que piden homofonía;*
  - *proponer líneas o voces que tengan la misma jerarquía que la línea dada, para las secciones que piden textura polifónica (alguna puede ser un pedal, otra un ostinato, pero*

G.C.B.A.

también deberían tratar de desarrollar alguna línea que sea una suerte de "contracanto" de la melodía dada).
- si el grupo selecciona la estructura 3, tener presente que la primera sección es A, y la segunda es A'; por lo tanto, deberán introducir alguna modificación (melódica o rítmica) sobre la primera sección para que no queden idénticas, dado que la textura pedida es la misma, no será la textura lo que marque la diferencia.

Antes de resolver la propuesta de creación musical, lean la siguiente tabla donde se indican los aspectos en que serán evaluados por el resto del grupo.

Durante la muestra de los trabajos, escuchen las ejecuciones de sus compañeros y registren su respuesta marcando con X en el casillero correspondiente.

Aspectos a evaluar	**Grupo 1**			**Grupo 2**			**Grupo 3**		
	sí	**no**	**a veces**	**sí**	**no**	**a veces**	**sí**	**no**	**a veces**
¿Se reconocen claramente las texturas en cada sección?									
¿Se identifica con claridad la estructura formal en cada obra?									
El grupo ¿resolvió con eficacia la interpretación instrumental?									
Las melodías dadas ¿se respetaron durante la interpretación?									
La obra ¿despertó interés durante todo su desarrollo?									

	Grupo 1	**Grupo 2**	**Grupo 3**
¿En qué aspecto resultó más interesante la propuesta?			
¿En qué aspecto resultó más original la propuesta?			
Indicá qué obra te gustó más, y por qué.			

G.C.B.A.

El canto en clase

En este apartado se presentan doce partituras,[4] algunas sugerencias para la enseñanza y una ficha para que los estudiantes puedan autoevaluar sus progresos.

El objetivo de la inclusión de estas partituras va más allá de la posibilidad de que se adapten a las necesidades de un docente y su grupo en particular; lo que se intenta es ofrecer algunas alternativas, que pueden funcionar como disparadores, para que cada profesor realice sus propios arreglos, o incluya en sus selecciones obras que abarquen un espectro tan amplio como le sea posible.

El repertorio de aula puede analizarse desde distintos puntos de vista:

a) por el grado de dificultad que presenta para el canto;

b) por las características de los textos (temática, lenguaje, valor poético, etcétera);

c) por los componentes del discurso musical:

- si presentan cambios o modificaciones en el *tempo* y en la métrica,
- si incluyen otros recursos vocales (*parlattos*, *glissandos*, *portamentos*, etcétera,)
- si ofrecen la posibilidad de abordar una experiencia de polifonía (arreglo a varias voces) y, en este caso, si las voces son bien diferenciadas rítmica y melódicamente, si existen paralelismos, si se trata de un *quod libet*, si presenta procedimiento canónico, etcétera.

Nuevamente, será el nivel de desempeño medio detectado en el grupo el que determinará qué aspectos son definitorios en el momento de seleccionar el repertorio de aula.

En el momento de elegir las canciones, cada docente debe aplicar ciertos criterios de selección, vinculados con:

- las características del grupo (ámbito de alturas, registro, capacidad de afinación detectada, etcétera);
- las experiencias previas acumuladas por el grupo (grado de dificultad de las obras que ya fueron trabajadas con un nivel de éxito razonable).

A través de las actividades de diagnóstico, el profesor intentará detectar cuál es el nivel de desarrollo medio con que cuenta el grupo respecto de las habilidades implicadas en el canto.

Así, por ejemplo, buscará datos que le permitirán definir, para el trabajo vocal que proponga:

- cuál es el ámbito de alturas que el grupo puede cantar;

[4] Todas las partituras que se incluyen son transcripciones realizadas por Clarisa Álvarez. Pueden presentarse diferencias con los escritos originales, debido a que fueron realizadas sobre la base de grabaciones y adaptadas (en algunos casos) a las necesidades propias del trabajo en aula.

- cuál puede ser la tonomodalidad más adecuada para presentar una canción, de forma tal que a la mayoría del grupo le resulte accesible;
- cuáles son las necesidades específicas que tendrá que atender en el grupo (por ejemplo: ampliación de la tesitura, afinación o calidad de emisión, etcétera);
- las características particulares que presenta cada obra, vinculadas con su factura musical (ámbito, registro, densidad cronométrica, saltos melódicos, diseños rítmicos, etcétera) y, también, desde el punto de vista de sus valores estéticos, variedad de lenguajes, etcétera.

"La selección de obras permite al docente ordenar los materiales para el trabajo, de forma tal que cada uno contribuye a atender uno de los aspectos definidos en el contenido, en forma particular. Así, por ejemplo, una canción permitirá focalizar el trabajo sobre la dosificación del aire y ese será el contenido central de enseñanza aunque, en menor medida, se atienda también a la afinación, a la articulación, etcétera."[5]

El siguiente cuadro presenta algunos criterios para secuenciar propuestas de interpretación vocal dentro del eje de producción.

Eje	Contenidos	Indicadores sobre el nivel de dificultad	Algunos criterios para la secuenciación
Producción	**Interpretación vocal: canto**	**Afinación**: ámbito, relaciones interválicas, contexto armónico, giros melódicos, tonomodalidad. **Respiración**: dimensión de las frases, encadenamiento de las frases. **Dicción**: densidad cronométrica, *tempo*, relación rítmica texto/melodía. **Juego concertante**: solista, *tutti*, pequeños grupos, arreglos polifónicos.	Para ordenar progresivamente el repertorio, entre otras cosas, el docente debe atender a la presentación de melodías ampliando progresivamente el ámbito, desde las tonalidades más frecuentadas hasta las menos conocidas, ampliando las relaciones interválicas. Proponer melodías con frases cada vez más extensas que comprometan la dosificación del aire y la toma de aire cada vez en menor tiempo (cesuras breves) en *tempo* moderado y densidad cronométrica media hasta melodías con *tempo* rápido y densidad cronométrica alta con mayor compromiso en la dicción. Partir de canciones al unísono hasta concertar diferentes partes vocales en sucesión y simultaneidad, etc.

[5] GCBA. Actualización de programas. *Taller de Educación Estética. Música*, Primer año. 2004.

G.C.B.A.

Actividad. Cantar en clase

Partituras seleccionadas:

• "El Explicao" (gato), de Les Luthiers*
Se ofrece una versión a dos voces, una femenina y una masculina. La factura musical de esta obra demanda atender especialmente la articulación, debido a la alta densidad cronométrica que presenta en el pasaje que corresponde a la "explicación".

• "Chacarera santiagueña / elegua", recopilación de "Chango" Farías Gómez*
Éste es uno de los hallazgos de "Chango" Farías Gómez, que suele buscar canciones que, por su estructura, puedan superponerse, o alternarse, más allá de su diverso origen. En la versión grabada, aparece un juego de dos líneas en la parte femenina, superpuesta con la canción africana, a cargo de las voces masculinas.

• "Vicenta Lamas" (zamba), de Gustavo Patiño*
De esta bella zamba, también se ofrece una versión a dos voces: ambas se mueven con cierta independencia rítmica y melódica; dicha independencia lleva más trabajo en el momento de enseñar las partes, pero facilita el ensamble de las mismas partes.

• "Viejas promesas" (aire de chaya), de Peteco Carabajal*
La partitura contiene sólo la línea melódica y el cifrado para la guitarra. La versión grabada es para coro mixto, y acompañamiento instrumental; pueden desprenderse de la audición de la misma algunas "ideas" para la elaboración de un arreglo, de acuerdo con las características del grupo con el que se vaya a abordar.

• "La pobrecita" (zamba), de Atahualpa Yupanqui*
La audición de las dos versiones ofrecidas, como experiencia de audición comparativa, podría derivar en la realización de una versión "propia"; en este caso, también se incluye la partitura (sólo la línea melódica y el cifrado para la guitarra).

• "La voz de Buenos Aires" (milonga-tango), de Eladia Blázquez
Este tango presenta una interesante línea melódica; la atención debería centrarse en la afinación, debido a la repetición de alturas con cambio de articulación. Se ofrecen dos opciones para la segunda sección: una simple, de la línea melódica, y otra con un arreglo a tres voces.

• "El clú de mis amores" (milonga), de Beto Caletti
Esta divertida milonga, que refiere al fútbol, resulta muy atractiva para los grupos donde hay estudiantes que muestran fuerte inclinación por este deporte. El nivel de dificultad es similar al de "El explicao", dado que tiene una alta densidad cronométrica, lo que obliga a

* Se incluye la versión grabada en CD adjunto.

G.C.B.A.

atender especialmente la articulación. Se incluye una introducción que puede realizarse con flauta dulce.

• "Mi vieja viola" (tango), de Humberto Correa*
Éste es un clásico dentro del repertorio de tangos de la guardia vieja. Es un tango que exhibe el lenguaje de aquellos barrios de antaño, el decir arrabalero. De fines de la década del ´20, se hizo popular recién en 1950, con la grabación de Ángel Vargas.

• "Un canto de afoxe para o blongo do ilhé", de Caetano Veloso
Esta canción ofrece la posibilidad de hacer un trabajo rítmico instrumental a varias partes, además del trabajo vocal a dos voces, pensadas nuevamente como una parte femenina y otra masculina.

• "Rock de la calle", de Rubén Rada
Éste es un rock muy sencillo, que permite el trabajo con el acompañamiento a cargo de los estudiantes, por el esquema repetido de sus funciones armónicas. También se brinda la posibilidad de resolver la sección B a tres voces.

• "Un vestido y un amor", de Fito Páez
Se incluye una introducción para dos flautas, o flauta y teclado, la línea melódica y un sencillo arreglo a dos voces en la sección B o estribillo; esta obra puede dar lugar también a varias versiones, de acuerdo con el interés y las posibilidades del grupo.

• "Honey Pie", de J. Lennon y P. Mc Cartney*
Este tema, si bien no es uno de los más escuchados de la vasta producción de The Beatles, resulta muy atractivo para los estudiantes. La atención debe estar puesta en la afinación, y puede generar una tarea junto con el docente de inglés, para trabajar la correcta pronunciación.

La canción, dentro de las clases de música, cumple simultáneamente diversos roles:

- es material musical que da lugar a la enseñanza de un procedimiento complejo: "cantar";
- es un recurso para la enseñanza de otros contenidos (relaciones musicales, etcétera);
- es soporte para cumplir con un objetivo final: hacer música (interpretación vocal expresiva).

Interpretar una canción es encontrar sentido a las particulares relaciones entre texto y música, dado que la canción es una unidad expresiva conformada por las dos dimensiones antes nombradas.

Al cantar, el intérprete presta su voz para que la música se re-presente (se vuelva a presentar), recobre su modo de ser.

* Se incluye la versión grabada en el CD.

El aprendizaje se suele iniciar cuando los estudiantes escuchan la canción por primera vez con el propósito de aprenderla. Para enseñar una canción, es conveniente:

1) motivar: atraer la atención del grupo, teniendo siempre presente que la mayor motivación estará dada por la presentación de la canción misma;
2) en el proceso de enseñanza, fragmentar la canción en frases que tengan sentido, tanto musical como textual. Con una consigna previa, se presenta una frase y, ante un gesto, a la manera de eco, el grupo repite la misma frase. Es indispensable ir enlazando las frases, para ayudar a la memorización. Luego, por estrofas. Por último, completa.

La práctica de corregir y ajustar el canto en sucesivas repeticiones es una modalidad de amplia eficacia que permite mejorar el canto intuitivamente.

Para hablar de una "canción aprendida", no basta conocer la entonación y el texto. También es necesario conocer y atender las pistas o indicios que permitirán respetar las pausas, entrar correctamente, sostener o modificar la velocidad, etcétera. Estas pistas serán dadas por el acompañamiento, sea éste interpretado en simultáneo por el docente, o grabado.

A continuación, se presentan algunas sugerencias que pueden servir para facilitar el proceso de enseñanza de una canción.

a. *Hacer en lugar de anunciar*: es mucho más efectivo ir enlazando las acciones en lugar de anticipar verbalmente la secuencia de pasos o momentos.
b. *Prestar atención al nivel de comprensión del grupo*: una palabra no conocida puede hacer que los estudiantes no comprendan el significado del texto y pierdan, en alguna medida, el interés por el material que se les está ofreciendo.
c. *Ofrecer copias del texto*: es conveniente ofrecer y repartir copias del texto para que sigan la lectura durante el proceso de aprendizaje y, así, aprovechar para hacer música el tiempo de clase que llevaría la escritura.
d. *Dejar que los estudiantes canten solos*: el compromiso que genera el proceso de enseñanza de una canción lleva muchas veces al docente a cantar junto con el grupo; esto no le permite escuchar y detectar los errores que aparecen en las primeras repeticiones; como consecuencia, pueden fijarse errores, que luego resultan difíciles de corregir.
e. *Aislar el error*: una vez que se detecta un error en la ejecución del grupo, repetir sólo el fragmento en cuestión. De esta forma, se agiliza el trabajo y se optimiza el tiempo.
f. Si el docente acompaña con algún instrumento armónico, *evitar la duplicación de la melodía con el instrumento*. Además de dificultar la escucha, se genera en los estudiantes una "dependencia" no conveniente, y resulta difícil comprobar si realmente aprendieron la melodía.
g. *Jugar*: en cada repetición, o en cada corrección, es conveniente cambiar, en algún sentido, la propuesta, para evitar el tedio y la monotonía. Por ejemplo, proponer un cambio de velocidad, o de intensidad, o de carácter; estos "cambios sorpresivos" son muy efectivos, y ayudan a mantener la atención del grupo.
h. *Limitar las repeticiones en el proceso de aprendizaje*: si la canción responde al nivel de dificultad que el grupo puede resolver, con dos o tres repeticiones por frase, será

G.C.B.A.

suficiente. Limitando el número de repeticiones se tendrá la certeza de que el grupo aprendió sin dificultades. Si se multiplica el número de repeticiones por frase para alcanzar un buen resultado, se pierde el placer que debería generar la actividad y, al mismo tiempo, queda en evidencia que la canción elegida resulta de una complejidad superior a la que el grupo podía resolver en ese momento. En ese caso, en lugar de insistir, resulta más conveniente abandonarla y revisar luego (una vez finalizada la clase) cuáles pudieron ser las causas para que el aprendizaje no se lograra.

i. *Ofrecer un repertorio tan variado como sea posible*: ningún género ni estilo, ninguna época, ni ningún autor debería ser a priori vedado. El cancionero también es una puerta abierta para ampliar las experiencias musicales de los estudiantes, de cualquier nivel y edad.

La autoevaluación en las experiencias de canto grupal

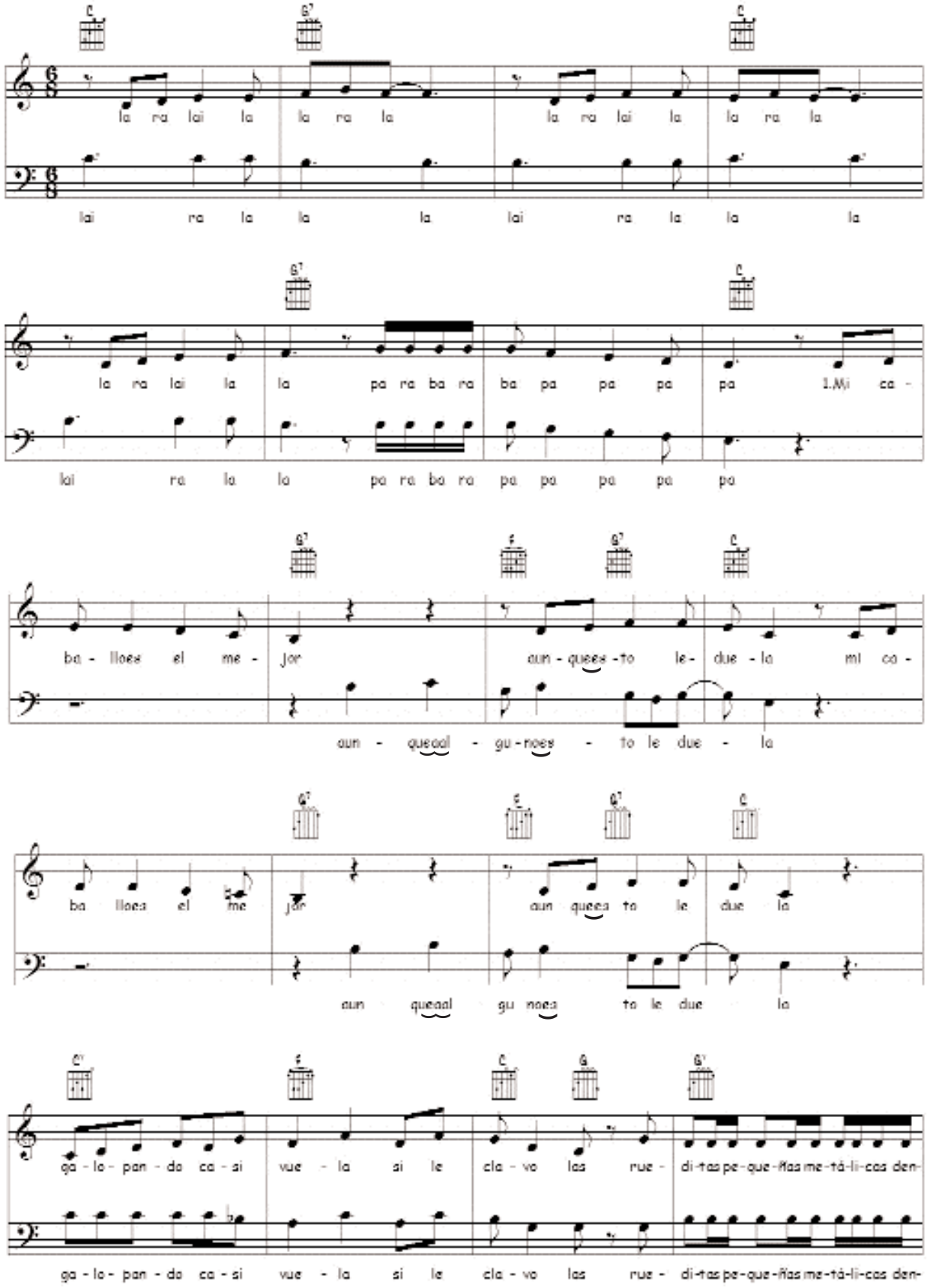
Al finalizar el trabajo con una obra cantada, se puede solicitar a los alumnos que completen una ficha de autoevaluación con el propósito de promover la reflexión sobre lo realizado y tomar conciencia de los aspectos que se aprenden en cada experiencia.

Un ejemplo posible de ficha de autoevaluación podría ser el siguiente:

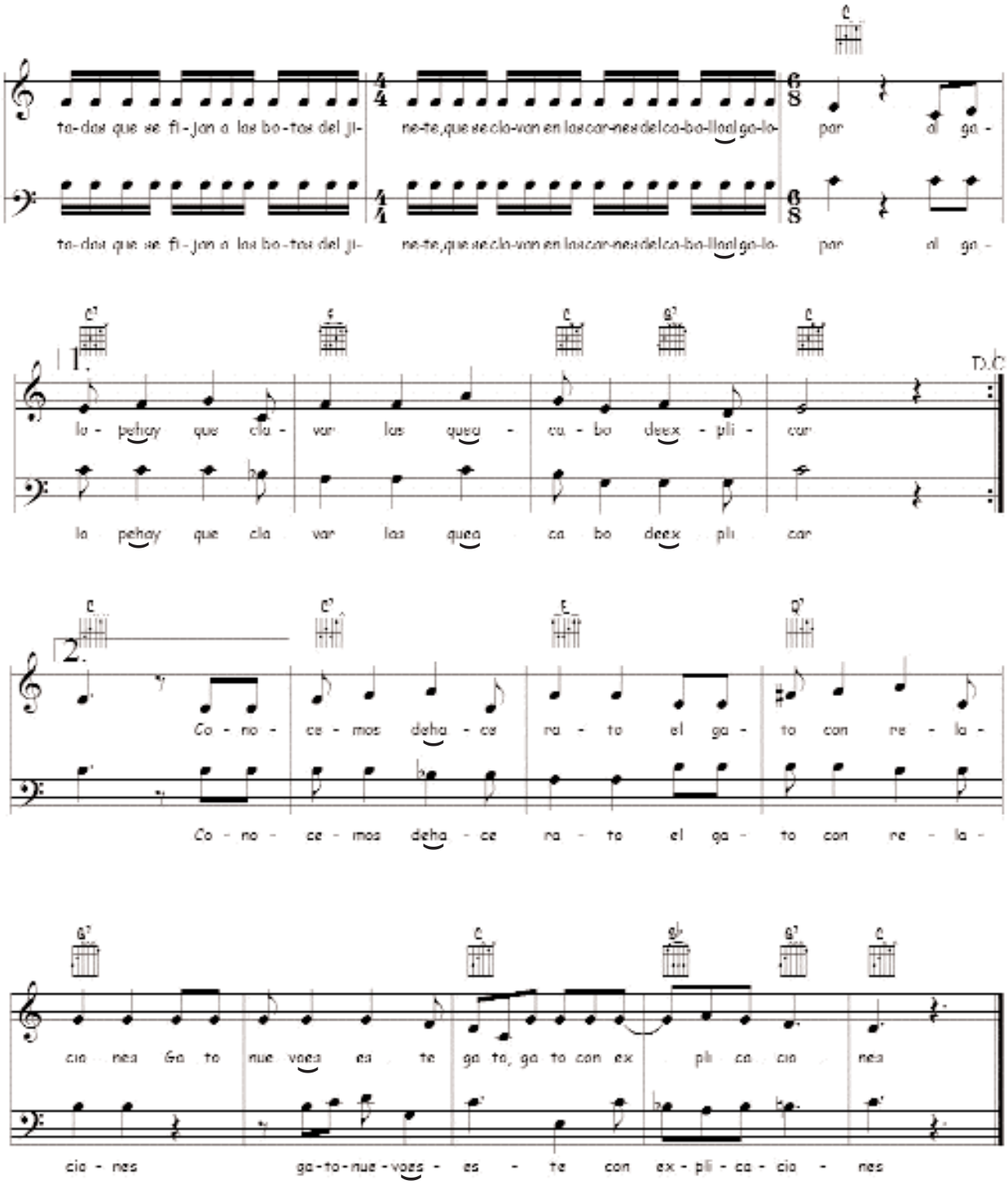
Fecha:..... Canción:				
	Sin progresos	Progresé levemente	Progresé	Progresé notablemente
Dosificación del aire				
Afinación				
Expresividad				
Oído armónico				
Dificultades detectadas:				

EL EXPLICAO

(Gato) Natalicio Luna (Les Luthiers)



G.C.B.A.



Elegante ha de vestir
el cantor de serenatas,
debe cubrirse las patas
con un buen par de...
"calzado de cáñamo
con forma de sandalia
muy común entre la gente
de recursos muy modestos
o de baja condición".

Conocemos de hace rato...

El caballo en su corral
y en su chiquero el chancho,
en su nido el carancho
y el paisano en su...
"especie de choza
alejada de poblados,
con paredes o sin ellas
y que puede preservar
de la intemperie o lo que
sea menester".

El paisano ha de vivir
en lo que acabo de definir.

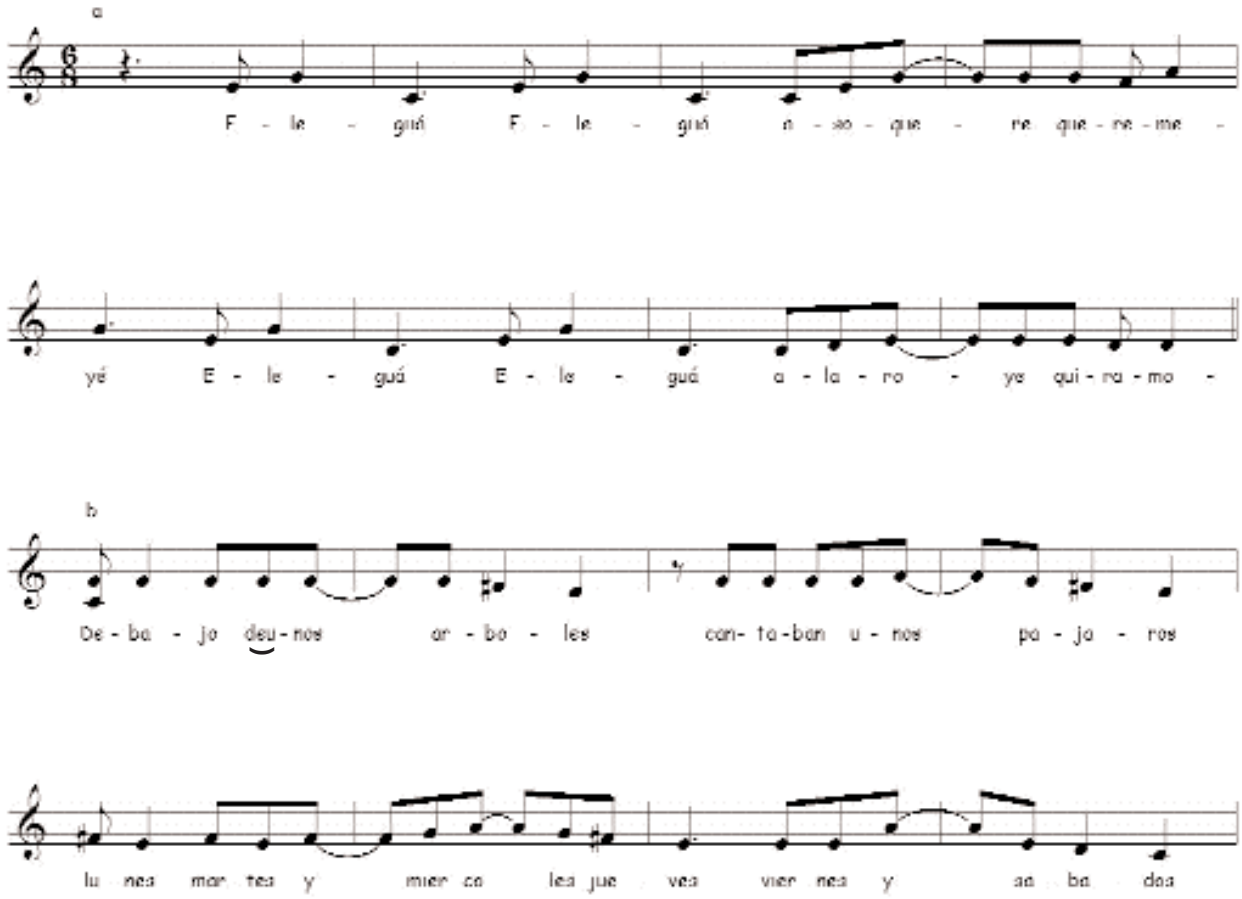
A la vera del fogón
hay que ver la paisanada,
meta canto y guitarreada,
meta vino y...
"pasteles de masa
que se fríen o se hornean
y que tienen un relleno
de carne picada,
condimentos, aceitunas y
morrón".

Conocemos de hace rato...

G.C.B.A.

CHACARERA SANTIAGUEÑA / ELEGUÁ

Recopilación Chango Farías Gómez



1. Debajo de unos arboles
cantaban unos pajaros
lunes, martes y miercoles,
jueves, viernes y sabados.

2. Una vez que te quisí
y tu mamá lo supió
fue porque yo le dijí
que te casabas con yo.

3. Yo no andoi por que te quiera
ni andoi pa' que me quierais
yo ando por andar, de vicio,
yo andoi por andar nomás.

4. Traigo charqui de mi pago
traigo arrope del Chañar,
traigo mistol de Santiago,
remedio pa' todo mal.

5. Canten, canten compañeros
de qué me andan recelando
yo no soy más que apariencia,
sombra que anda caminando.

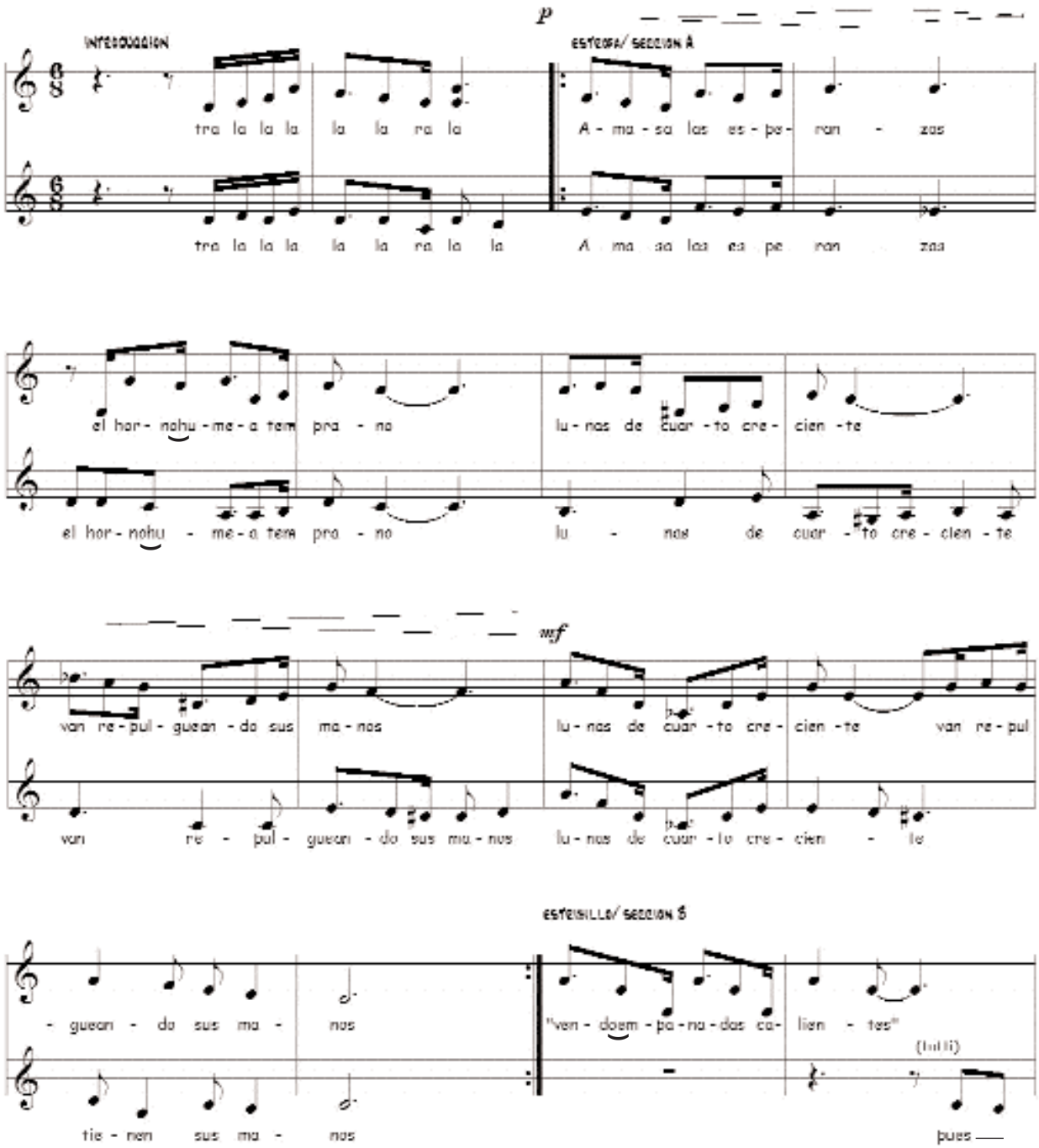
6. Cuando llega el carnaval
no almuerzo ni como nada
me mantengo con las coplas,
me duermo con las tonadas.

7. Alojita de algarrobo,
molidito en el mortero
se me sube a la cabeza
como si fuera sombrero.

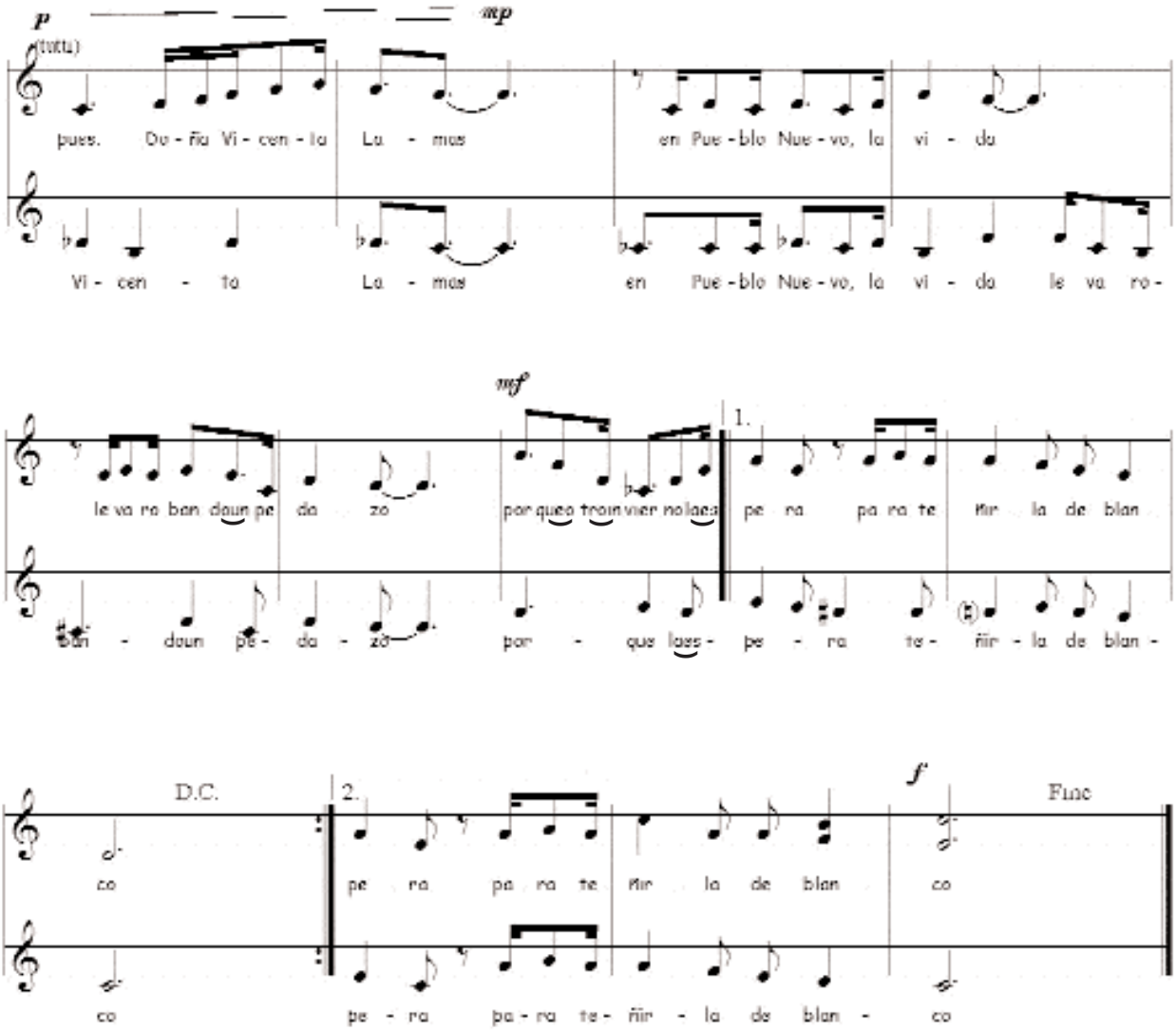
G.C.B.A.

VICENTA LAMAS

(Zamba) Gustavo Patiño



G.C.B.A.



1. Amasa las esperanzas
el horno humea temprano
lunas de cuarto creciente
van repulgueando sus manos
lunas de cuarto creciente
van repulgueando sus manos.

2. Baja las calles del pueblo
luciendo el delantal blanco
vieja canasta de mimbre
se balancea en su brazo
vieja canasta de mimbre
se balancea en su brazo.

Estribillo
"Vendo empanadas calientes"
pues, Doña Vicenta Lamas,
en Pueblo Nuevo, la vida
le va robando un pedazo
porque otro invierno la espera
para teñirla de blanco.

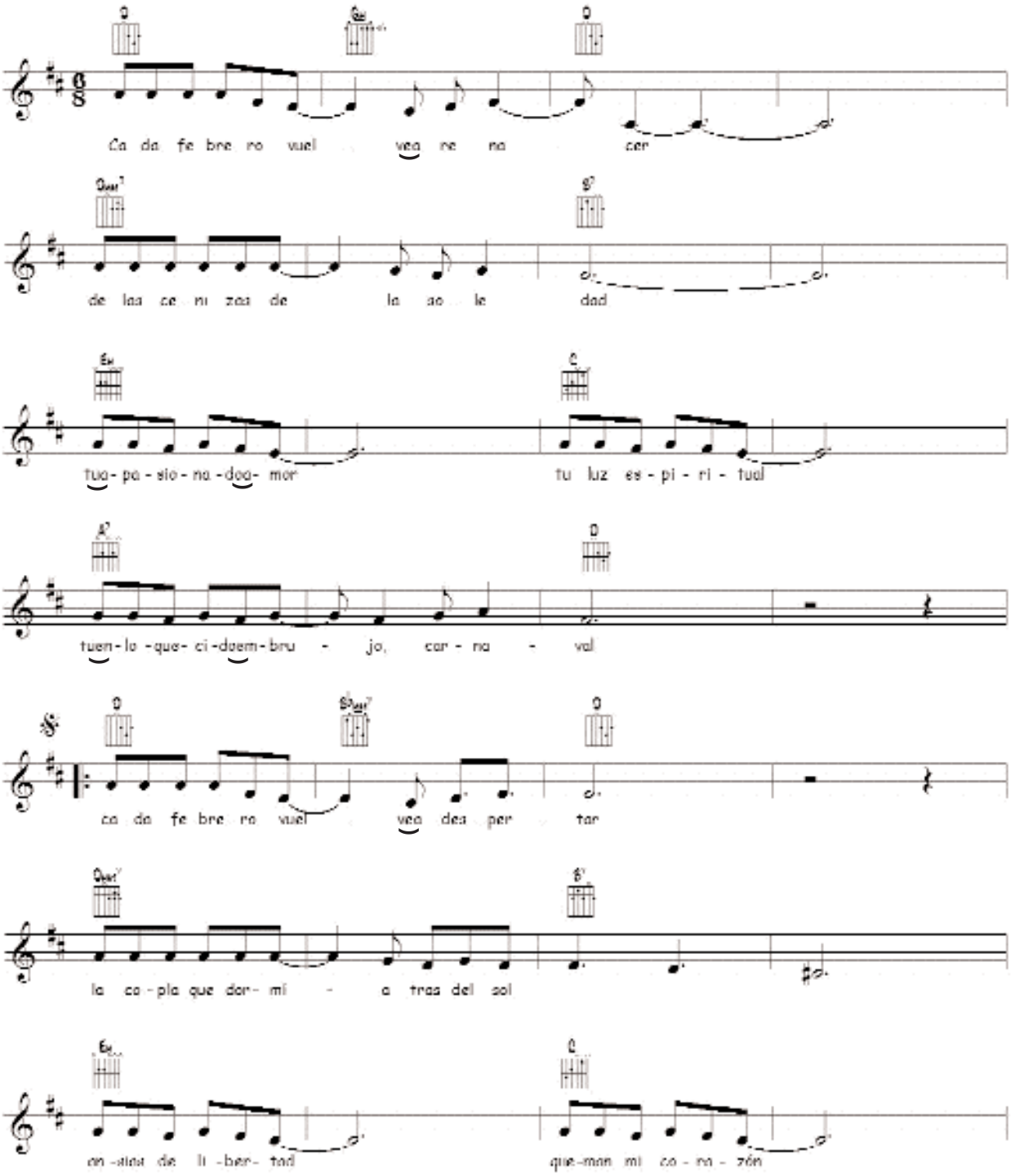
3. Ella no sabe del tiempo
pero le pesan los años
enharinado su pelo
por carnavales pasados
enharinado su pelo
por carnavales pasados.

4. Su vientre, como la tierra
fecundó otras primaveras;
y hoy, vive sola en su rancho
junto al rumor de la acequia
y hoy, vive sola en su rancho
junto al rumor de la acequia.

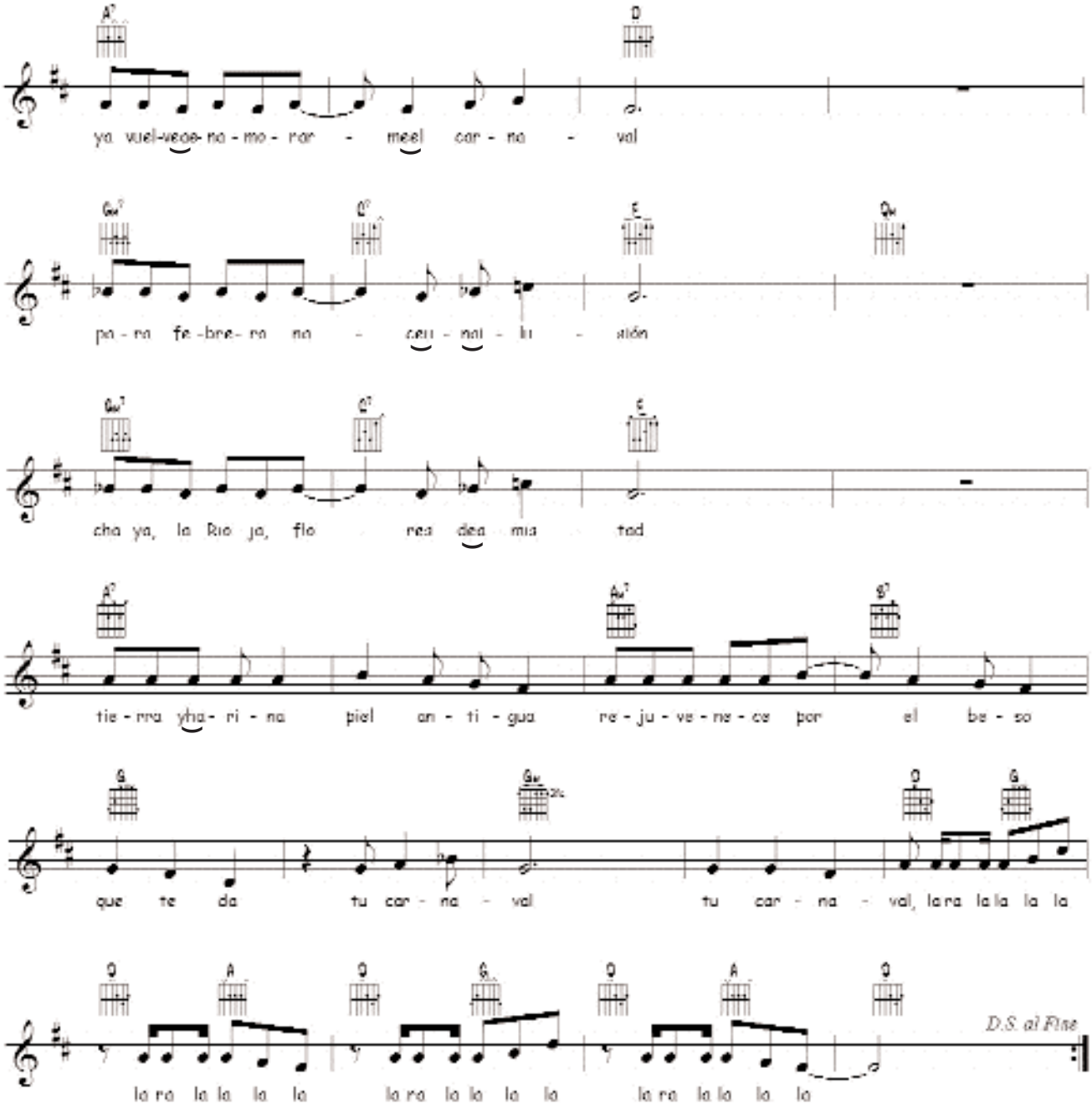
G.C.B.A.

VIEJAS PROMESAS

(Aire de chaya) Peteco Carabajal

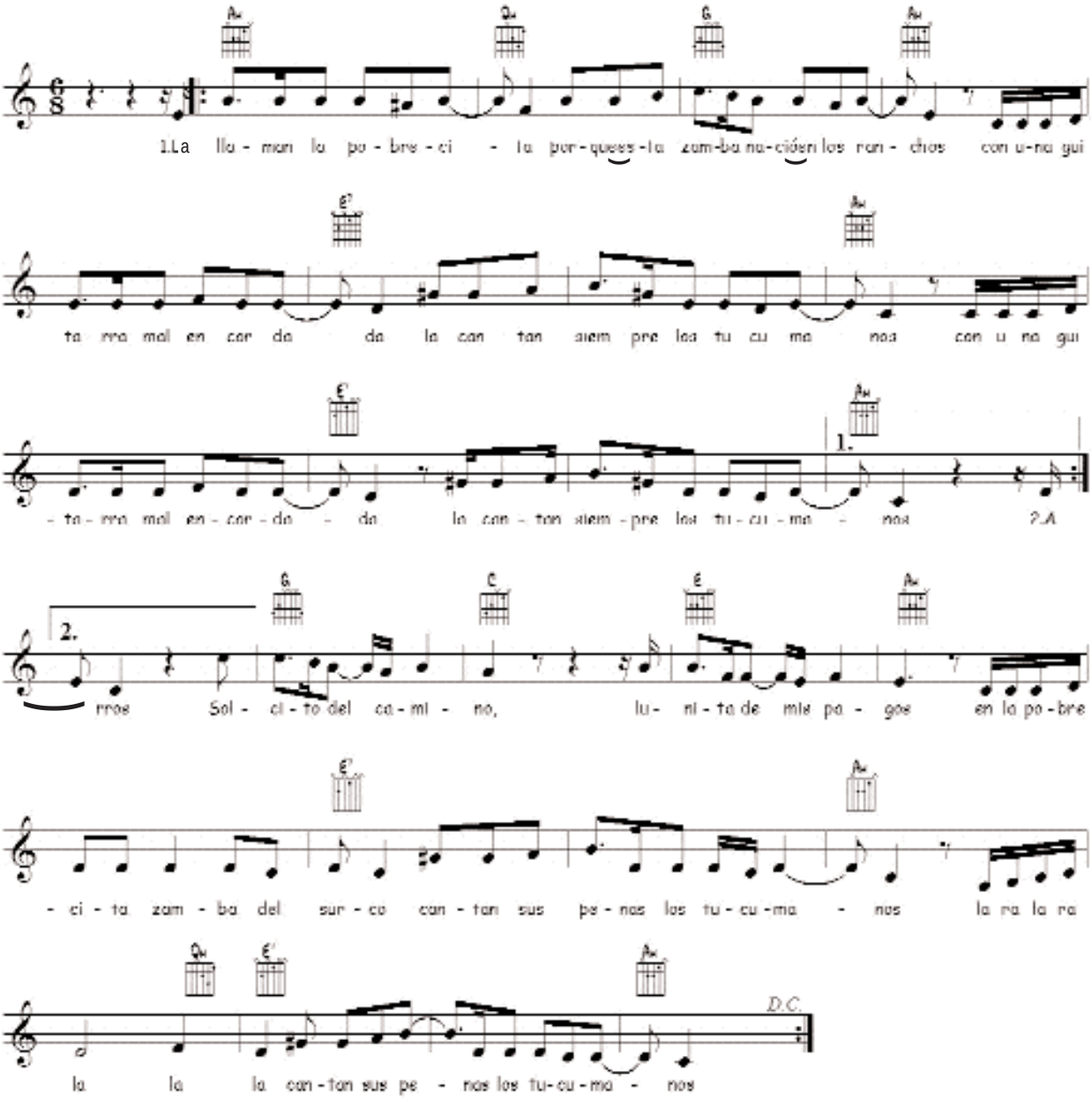


G.C.B.A.


ya vuel-ve a no-mo-rar - me el car-na - val
pa-ra fe-bre-ra no - cen-nal-ti - sión
cha ya, la Rio ja, flo rea dea mis tad
tie-rra yha-ri-na piel an-ti-gua re-ju-ve-ne-ce por el be-so
que te da tu car-na - val tu car-na - val, la ra la la la la
la ra la la la la la ra la la la la la ra la la la la
D.S. al Fine

LA POBRECITA

(Zamba) Atahualpa Yupanqui



1. La llaman "la pobrecita"
porque esta zamba nació en los [ranchos
con una guitarra mal encordada
la cantan siempre los tucumanos.
2. Allá en los cañaverales
cuando la noche viene llegando
por entre los surcos se ven de lejos
los tucu-tucu de los cigarros.

ESTRIBILLO

¡Solcito del camino!
¡Lunita de mis pagos!
En la pobrecita zamba del surco
cantan sus penas los tucumanos.

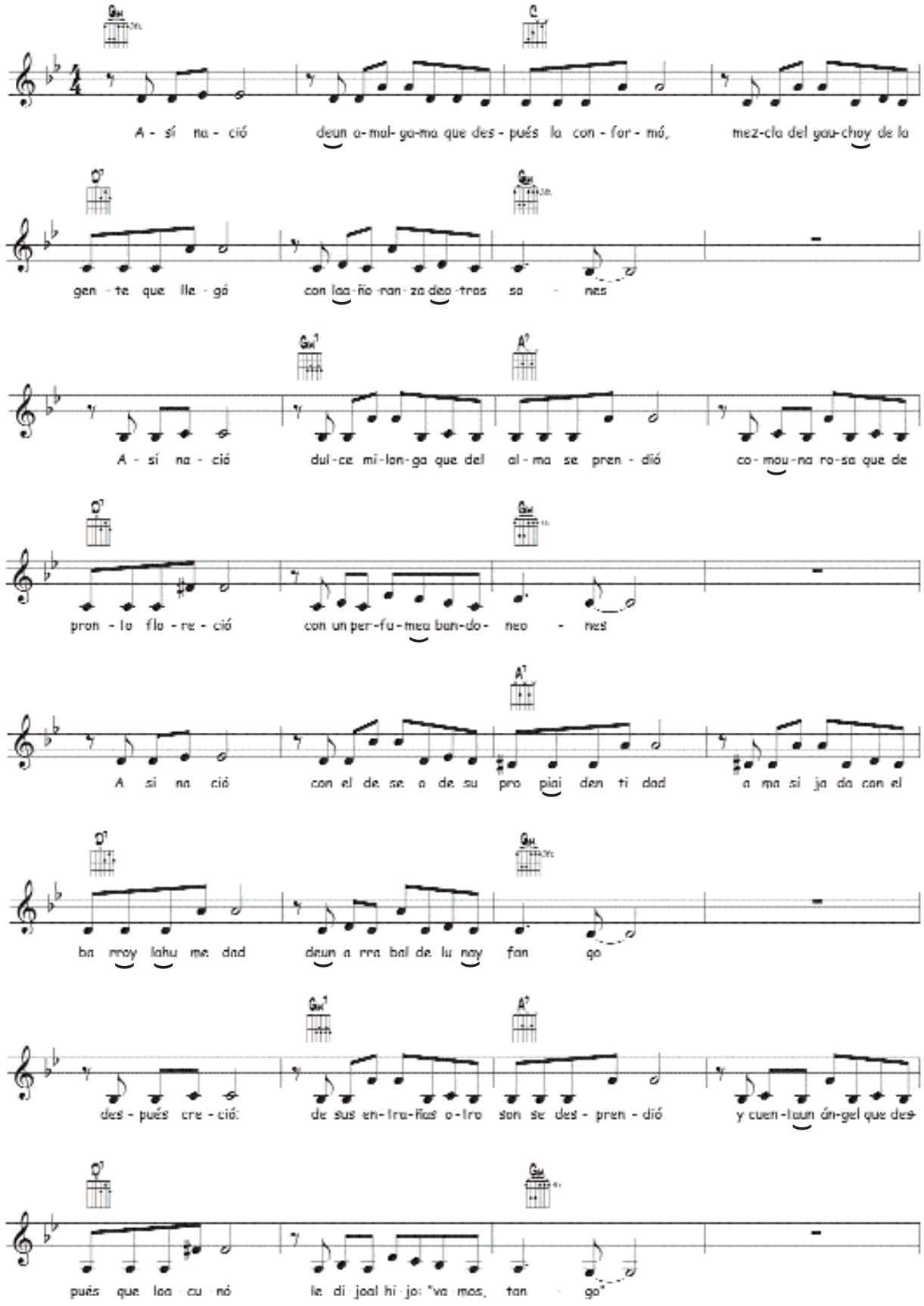
3. Mi zamba no canta dichas,
sólo pesares tiene el paisano.
Con las hilachitas de una [esperanza
forman sus sueños los tucumanos.
4. Conozco la triste pena
de las ausencias y del mal pago.
En mi noche larga prenden sus [fuegos
los tucu-tucu del desengaño.

G.C.B.A.

LA VOZ DE BUENOS AIRES

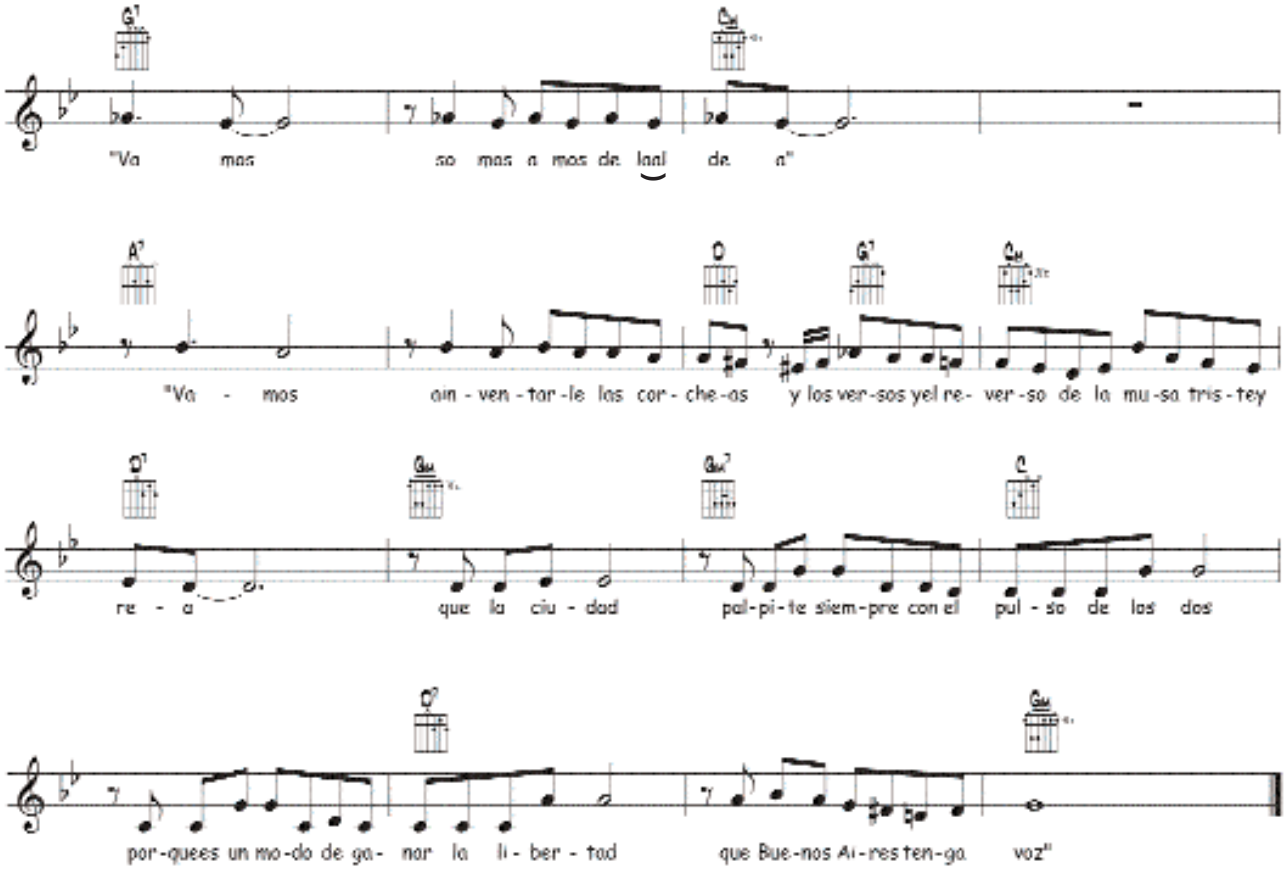
(Milonga-tango) Eladia Blázquez

Sección A

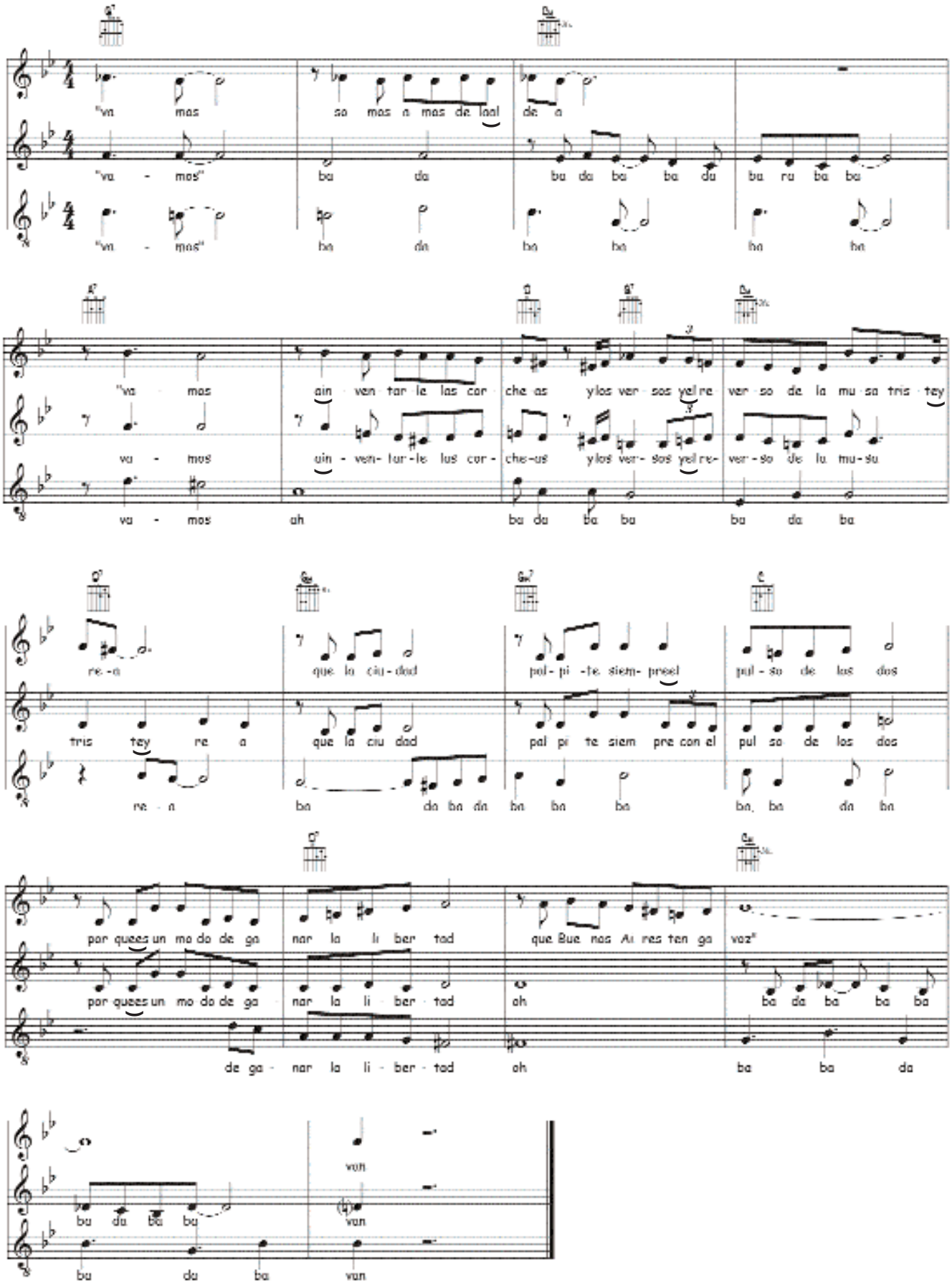


G.C.B.A.

Sección B


"Va mos so mas a mos de laal de a"
"Va - mos ain - ven - tar - le las cor - che - as y los ver - sos yel re - ver - so de la mu - sa tris - tey
re - a que la ciu - dad pal - pi - te siem - pre con el pul - so de las dos
por - quees un mo - do de ga - nar la li - ber - tad que Bue - nos Ai - res ten - ga voz"

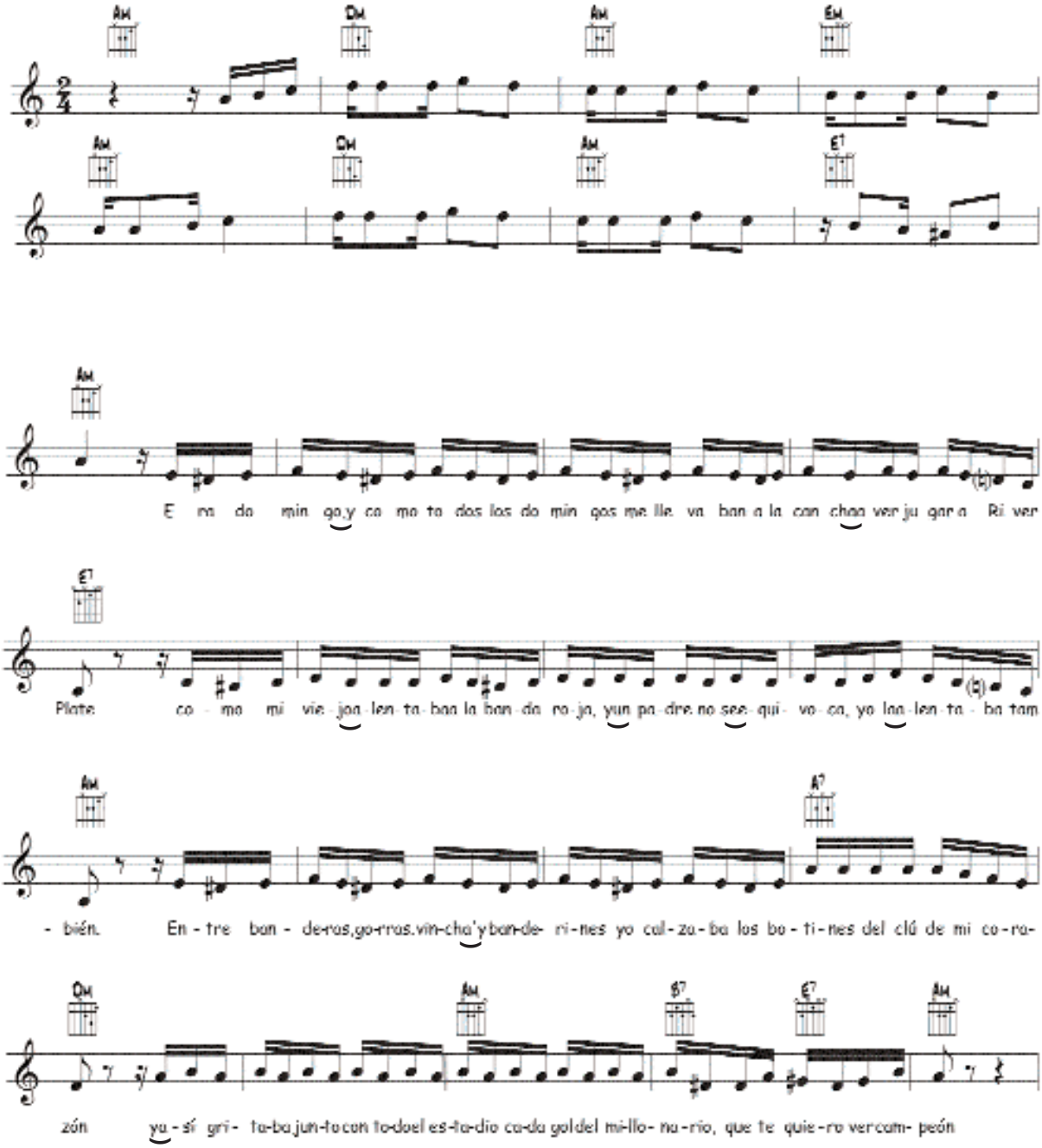
Sección B - Arreglo a tres voces



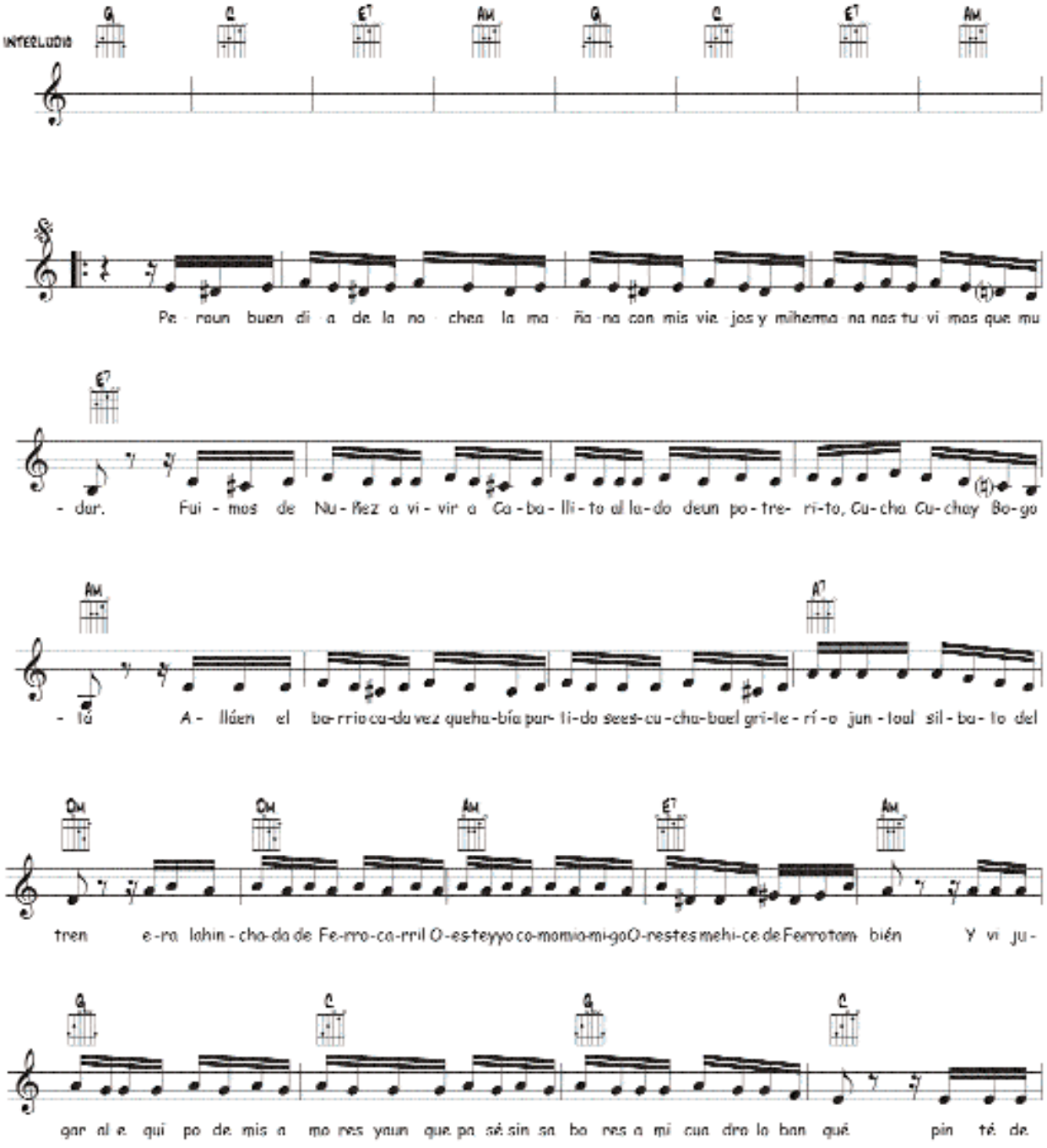
G.C.B.A.

EL CLÚ DE MIS AMORES

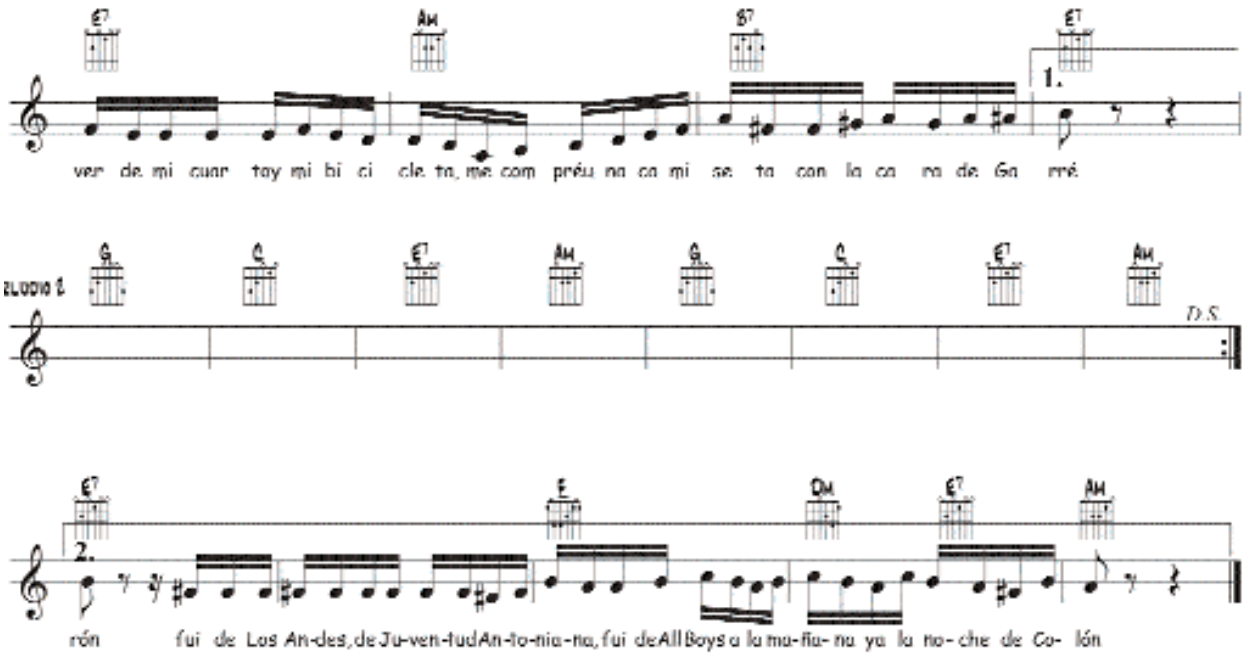
(Milonga) Beto Caletti



G.C.B.A.


INTERLUDIO
G C E7 Am G C E7 Am
Pe roun buen di a de la no chea la ma ña na con mis vie jos y mihema na nos tu vi mos que mu
E7
- dar. Fui - mos de Nu - ñez a vi - vir a Ca - ba - lli - to al la - do deun po - tre - ri - to, Cu - cha Cu - chay Bo - go
Am A7
- lá A - lláen el ba - rrio cu - da vez quehe - bía par - ti - do sees - cu - cha - bael gri - te - rí - o jun - toal sil - ba - to del
Dm Dm Am E7 Am
tren e - ra lahin - cha - da de Fe - rro - ca - rril O - es - teyyo co - momio - mi - goO - restes mehi - ce de Ferrotam bién Y vi ju -
G C G C
gar al e qui po de mis a mo res yaun que pa sé sin sa ba res a mi cua dra lo ban qué pin té de

G.C.B.A.



1. Era domingo, y como todos los domingos
me llevaban a la cancha a ver jugar a River Plate
como mi viejo alentaba a la banda roja
y un padre no se equivoca, yo la alentaba también.
Entre banderas, gorras, binchas, banderines
yo calzaba los botines del "clú" de mi corazón
y así gritaba junto con todo el estadio
cada gol del millonario, "que te quiero ver campeón".

2. Pero un buen día, de la noche a la mañana
con mis viejos y mi hermana nos tuvimos que mudar
fuimos de Nuñez a vivir a Caballito
al lado de un potrerito, Cucha Cucha y Bogotá
Allá en el barrio cada vez que había partido
se escuchaba el griterío junto al silbato del tren
Era la hinchada de Ferrocarril Oeste,
y yo como mi amigo Orestes, me hice de Ferro también.

3. Y vi jugar al equipo de mis amores
y aunque pasé sinsabores a mi cuadro lo "banqué"
pinté de verde mi cuarto y mi bicicleta,
me compré una camiseta con la cara de Garré

(interludio 1)

4. Aquel verano, cuando empezaron las clases
la señorita Garlace la bienvenida nos dio
Era mi banco junto al de una compañera
morocha, linda y "bostera", perfumada de alcanfor.
Creo que era la tercera de la lista,
fue amor a primera vista, su mirada me cegó
Era de tarde, era la clase de pintura
yo admiraba su hermosura y fui de Boca por amor.

5. Y desde entonces fui "xeneixe" con el alma
a los muchachos de la cuadra desafiaba sin temor.
Dicen que el verde es mezcla de azul y amarillo,
me estampé unos calzoncillos con un gol de "Marado..."

(interludio 2)

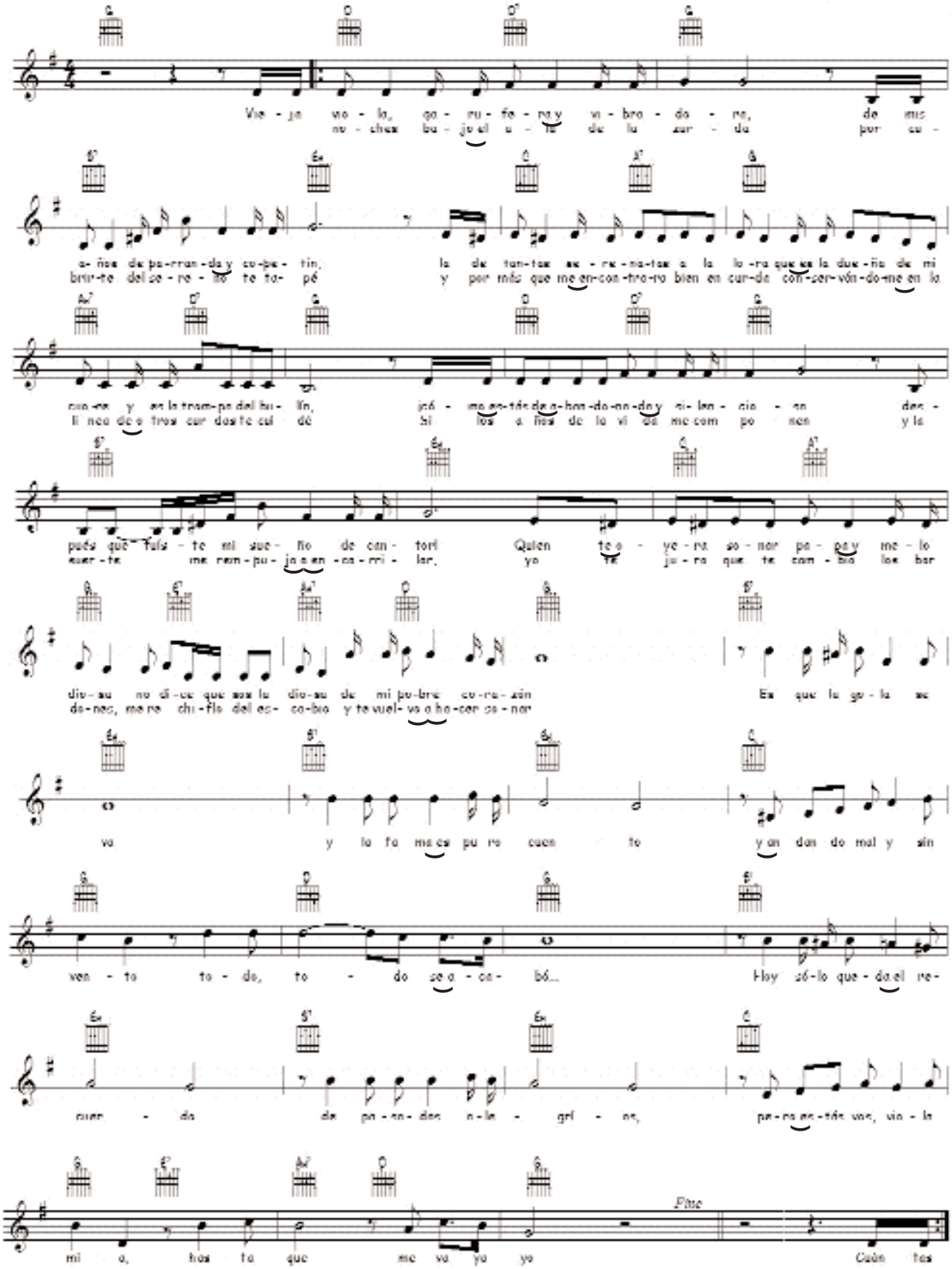
6. Pero la ingrata no me hizo ni un comentario,
le dio su amor a un "otario" que era hincha de Gualeguay
y yo quedé más solo y triste que un arquero
sin pelota y sin potrero, gritando un gol de "orsai"
Meses después fui a ver al circo Sarrazani
en el estadio Amalfitani; me hice hincha de la "V"
Era de Velez, perro dejé de repente
para ser de Independiente, diablo rojo hasta la "mue..."

7. Fui funebrero, de Aldo Sivi, de Talleres
de Gimnasia, Cambaceres, de Estudiantes y de Unión
De San Lorenzo, de Español y de Belgrano,
Sacachispas, de Italiano; de central y de Morón

Fui de Los Andes, de Juventud Antoniana,
fui de All Boys a la mañana y a la noche de Colón.

MI VIEJA VIOLA

(Tango) Humberto Correa



G.C.B.A.

UN CANTO DE AFOXE PARA O BLONGO DE ILHÉ

C. y M. Veloso

voz femenina
cabassa
tambor
bongó
voz masculina

T - le a - ié cá - mo va - cé é bo - ni - to de se ver

T le a - ié cá - mo va cé é bo - ni - to de se ver

I - le a - ié qué be le - za mais bo - ni - to de ci - té

Ah - - - - de ci - té

I - le a - ié sua be - le - za se trans - for - - mam va - cé

(palmas)

Ah - - - - - - - - - - - - - -

D.C.

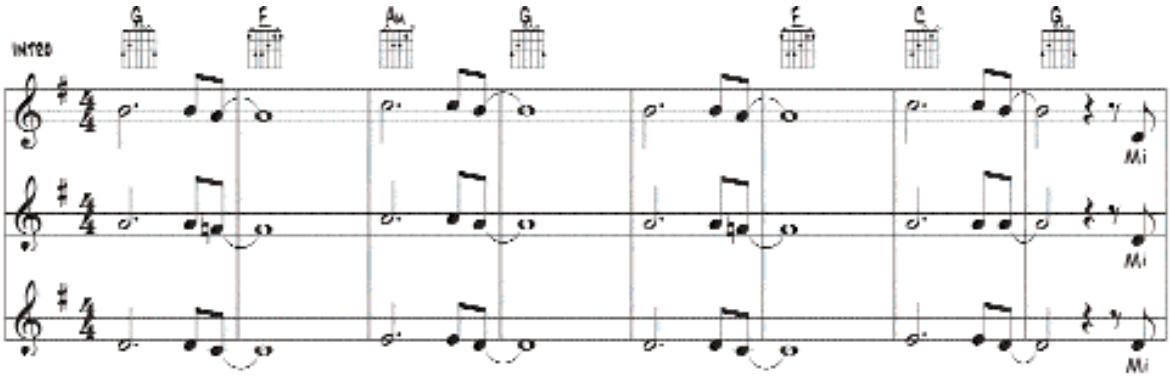
Ah - - - pa da ba da ba da ba, T - le a - ié

I - - - le a - ié qué ma - ne - ra mais fe - liz de vi - ver

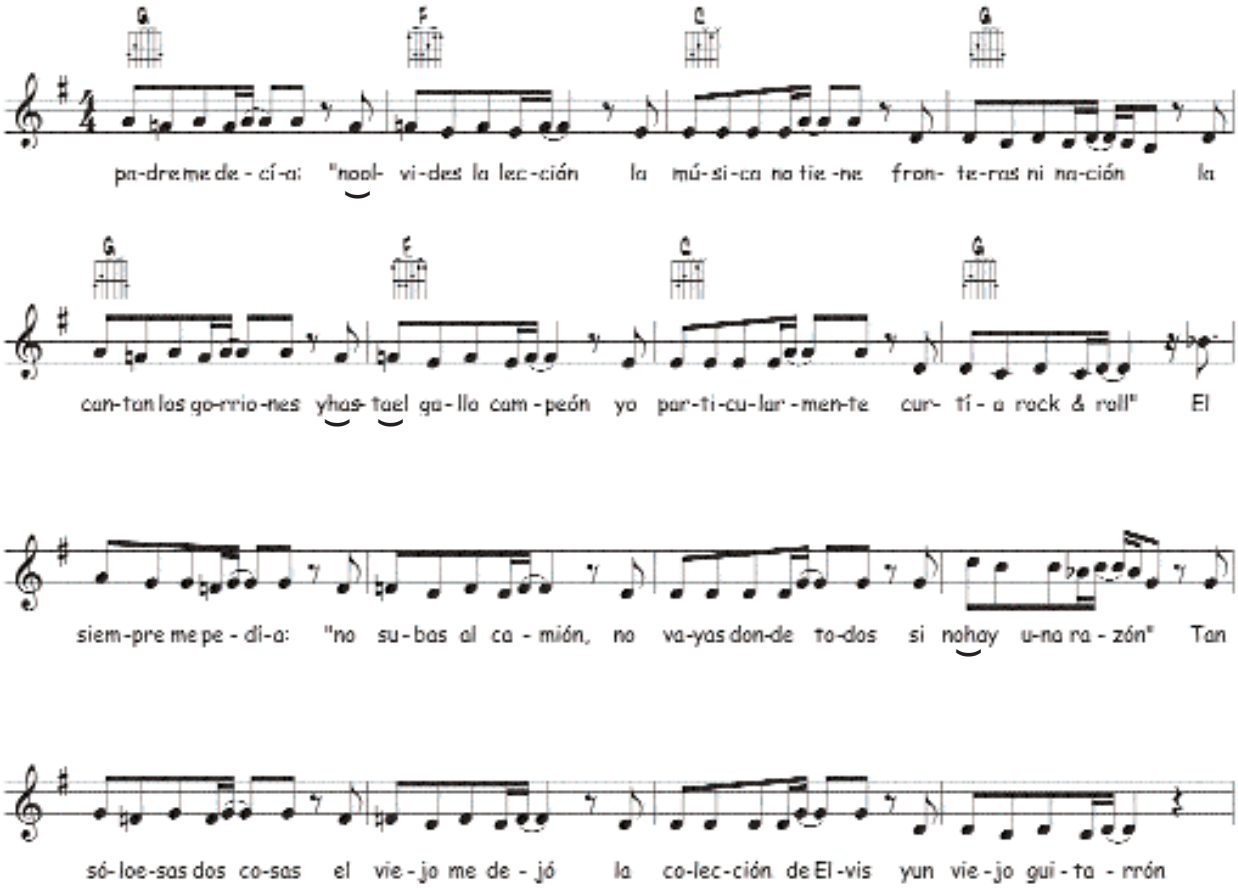
ROCK DE LA CALLE

Rubén Rada

Introducción

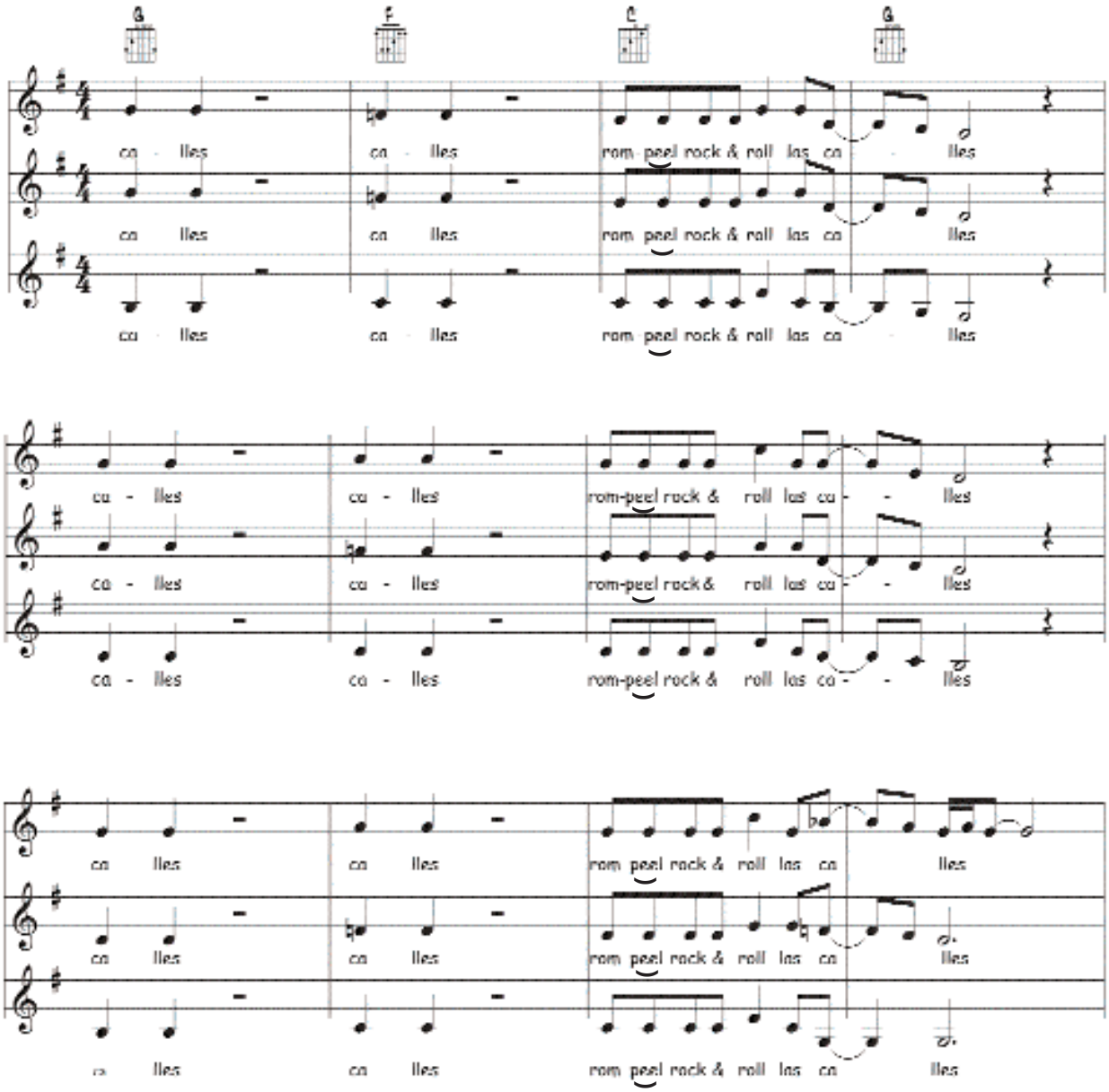


Sección A



G.C.B.A.

Sección B



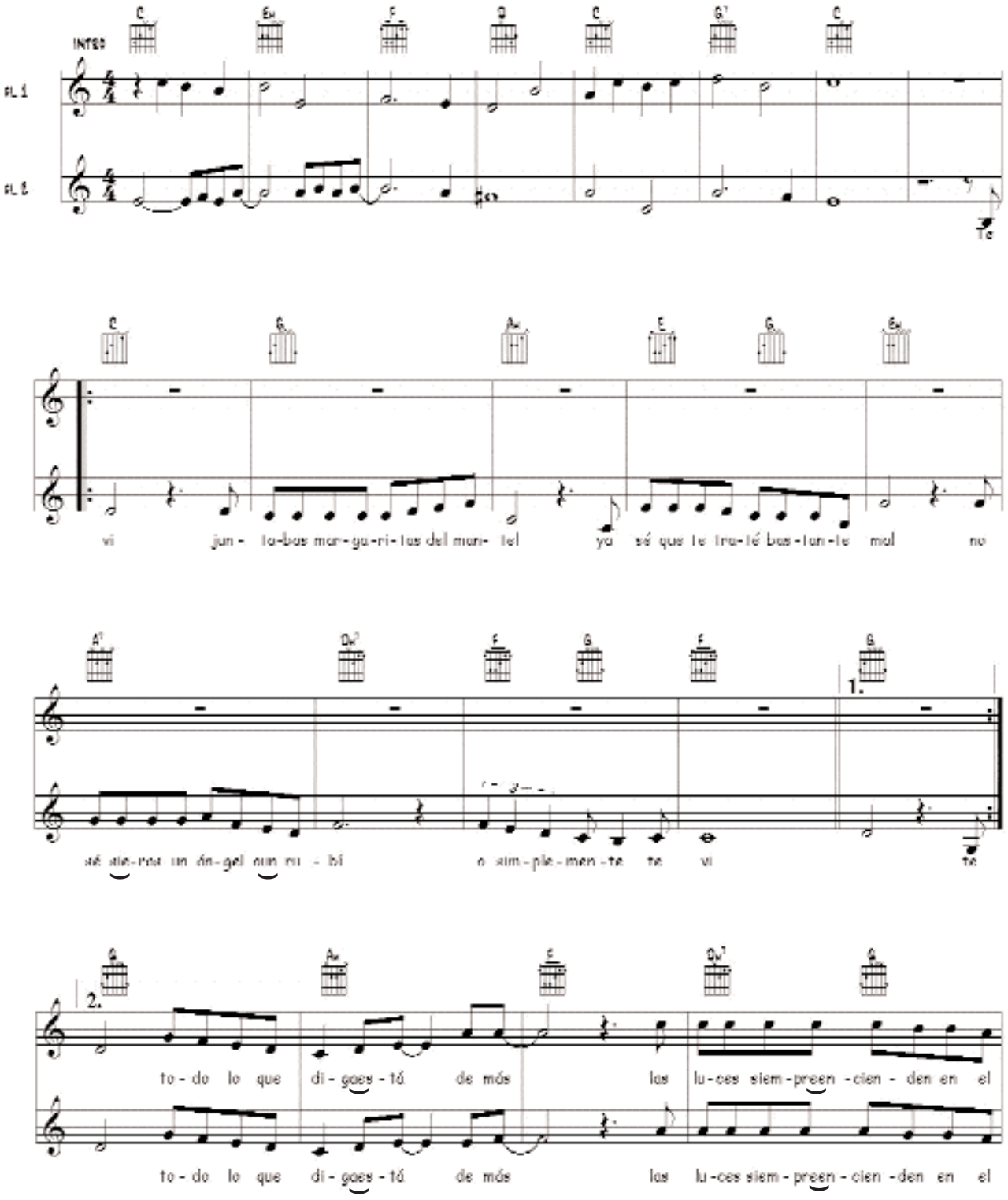
2. El rock & roll es libre, no tiene traducción
lo cantan los que tienen alegre el corazón.

Descansan los ministros en la Costa del Sol
y a veces a escondidas bailan un rock & roll.

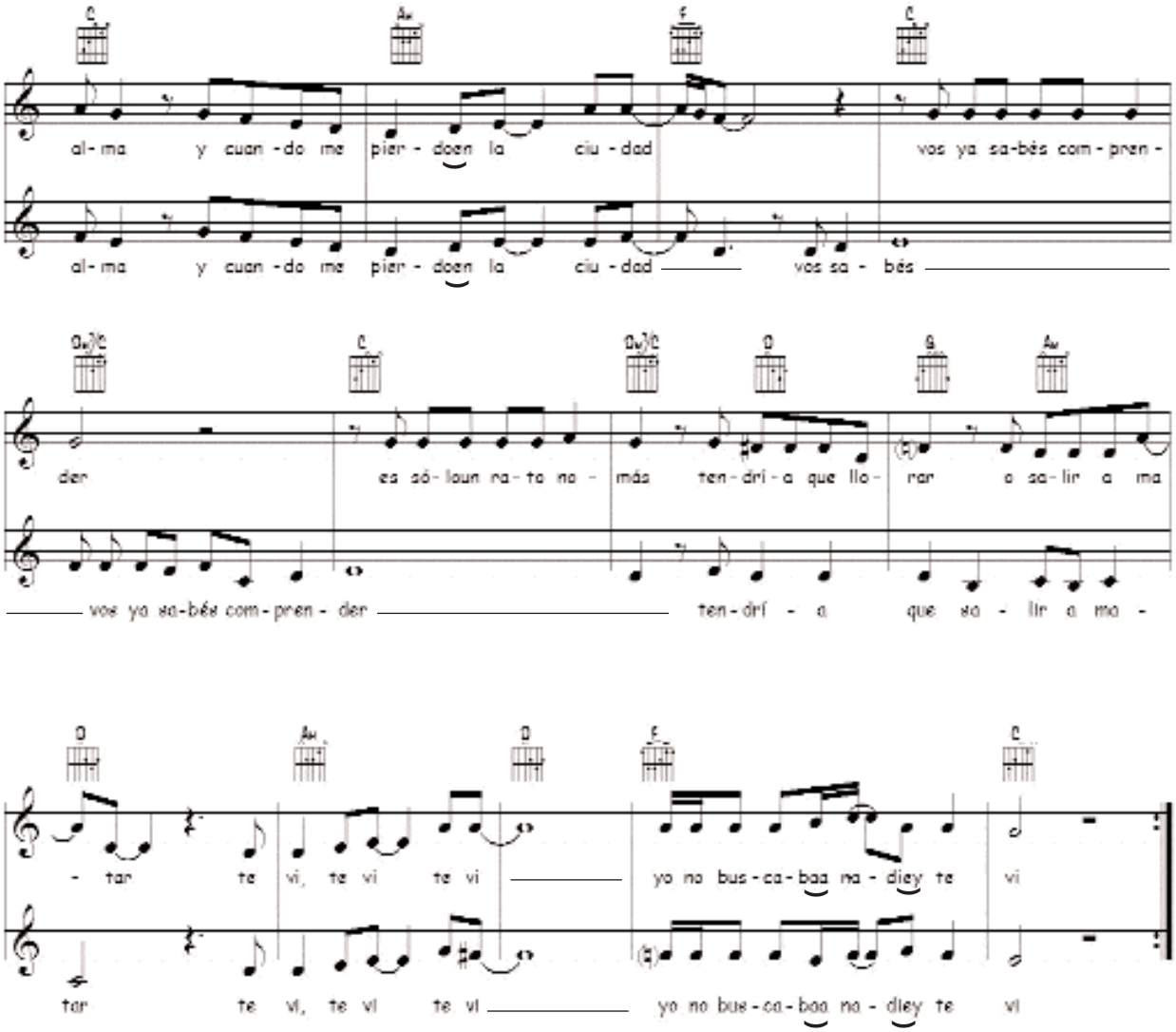
G.C.B.A.

UN VESTIDO Y UN AMOR

Fito Páez



G.C.B.A.



2. Te vi
saliste entre la gente a saludar
los astros se rieron otra vez
la llave de Mandala se quebró
o simplemente te vi.

Todo lo que diga está de más...

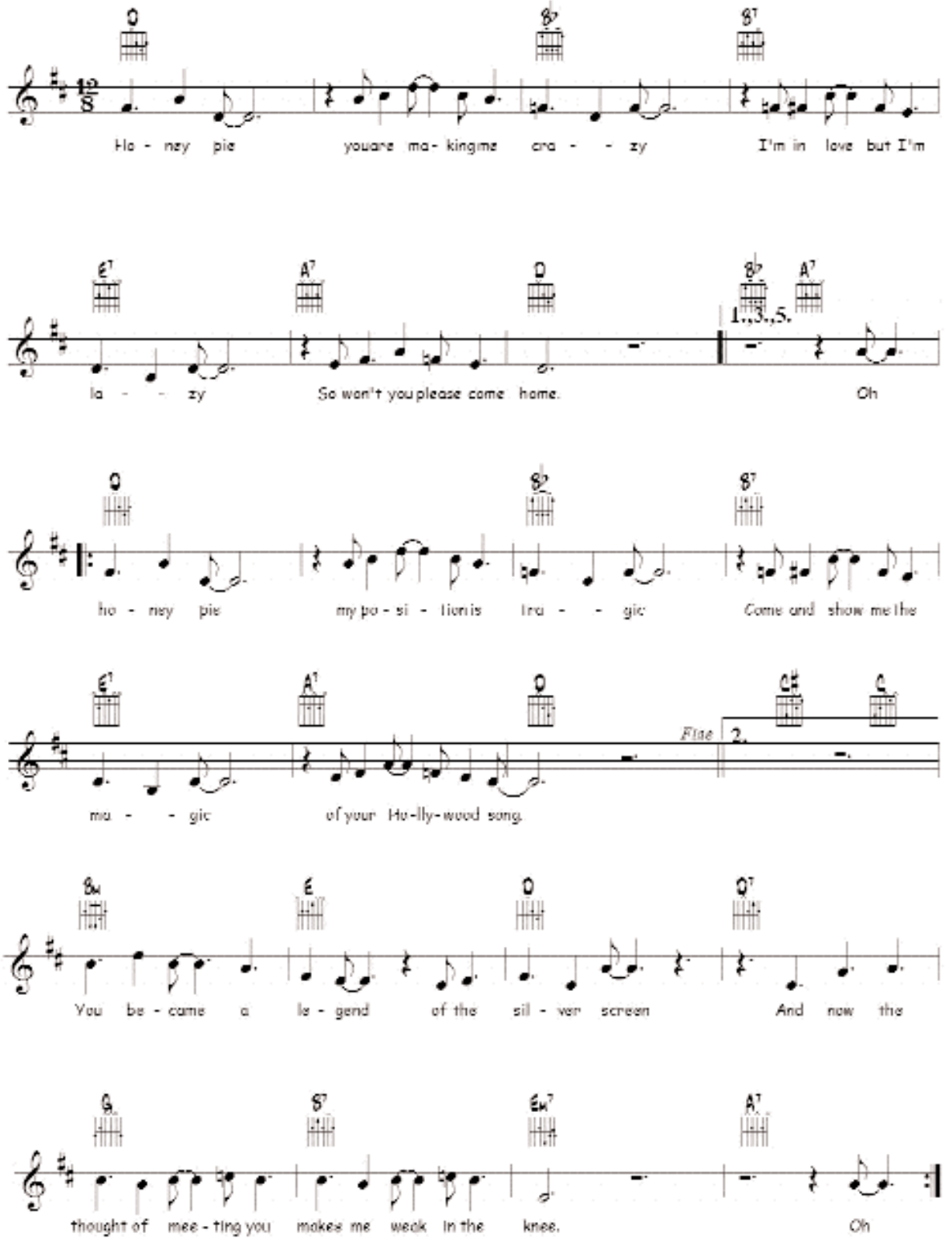
3. Te vi
fumabas unos chinos en Madrid
hay cosas que te ayudan a vivir
no hacías otra cosa que escribir
y yo simplemente te vi.

Todo lo que diga está de más...

G.C.B.A.

HONEY PIE

John Lennon y Paul Mc Cartney



3. Oh Honey Pie, you are
driving me frantic
sail across the Atlantic
to be where you belong.

4. Will the wind that blew her boul
[across the sea
kindly send her sailing back to me

5. Honey Pie, you are making me crazy
I'm in love but I`m lazy
So wan't you please come home.

G.C.B.A.

La enseñanza organizada en torno a un tema

En este apartado se presentan dos propuestas en las que la enseñanza se organiza en torno a un tema.

Para el desarrollo de la primera, "La canción: de la canción popular actual al canto gregoriano", se ofrecen tres guías de trabajo:

- La primera guía está compuesta por una serie de preguntas y un texto para organizar una actividad introductoria del tema, a partir de la lectura y la discusión grupal.
- La segunda guía presenta una ficha para acompañar la audición de cada una de las canciones que el docente elija para realizar una retrospectiva en la que se analicen, a través de la audición, las características salientes de las canciones de diferentes épocas y lugares (obviamente, a través de una selección más o menos arbitraria, dado que sería imposible realizar un recorrido demasiado exhaustivo en tan poco tiempo).
- Finalmente, se incluye una guía para la producción creativa de una canción.

En la consigna para los estudiantes, se incluye el texto de "Por otra ventana", de Marcelo Fraga, que fue elegido (en lugar de un poema) por dos razones:

- por su procedencia, la época y el nivel de popularidad alcanzado, es altamente improbable que los estudiantes lo conozcan como "canción";
- porque brinda la posibilidad de, al concluir el trabajo creativo, ofrecer a los alumnos la "versión original" para que observen qué características musicales adjudicó su autor al texto, y para que lo comparen con sus propias producciones.

Para el desarrollo de la segunda propuesta, "El origen de la música y la música étnica", se presentan, a continuación, una serie de actividades y recursos diversos, de modo tal que los estudiantes puedan participar en experiencias vinculadas con la audición, el canto grupal, la dramatización, la lectura, la búsqueda de información y, también, la creación.

- Una guía de trabajo para organizar una actividad introductoria de dramatización grupal.
- El comentario de dos videos que permitirían un acercamiento al tema desde las imágenes.
- Una guía de lectura grupal para trabajar con un texto breve sobre la música en sus orígenes.
- Una guía de trabajo para acompañar la audición de distintas obras de música étnica.
- Una ficha de trabajo para organizar una experiencia de creación / composición grupal.
- Una selección de partituras para la interpretación vocal.

En el taller de Música, se espera que los alumnos adquieran, fundamentalmente, habilidades en su desempeño musical al cantar, tocar, escuchar, componer; éstos son desempeños complejos, que se obtienen por medio de la práctica. En este caso, el "tema" pasa a ser un recurso para dar lugar a la enseñanza y el desarrollo de dichas competencias.

El diccionario define el concepto de "tema" como una "proposición o texto que se toma por asunto de un discurso". "Tematizar" en música significa seleccionar algunos "asuntos" que permitan agrupar los contenidos en torno a un eje "argumental". Por ejemplo, hablar de las diversas expresiones que actualmente conviven en la música popular es una manera de ofrecer a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre este fenómeno. La tematización también da pie a la investigación sobre diferentes géneros y estilos (contextualización), a la audición de variados ejemplos musicales con el objeto de discriminar los elementos del discurso musical (apreciación), a la interpretación vocal e instrumental de algunas obras representativas de la música popular (producción: interpretación), incluso, a realizar alguna experiencia de creación (producción: composición), donde utilizar materiales melódicos y rítmicos, característicos de las expresiones estudiadas.

Basándonos en esta última descripción, el título de una unidad didáctica podría ser "diversas expresiones de la música popular en la actualidad". Sin embargo, como es un título temático, no refleja los contenidos que en su interior se desarrollan; por lo tanto, no es posible determinar cuáles son los nuevos desafíos a los que los alumnos se enfrentan para resolver y en qué dirección habrán ampliado sus conocimientos. Es decir, la sola tematización no da cuenta de los avances en términos de los nuevos problemas a resolver al cantar, tocar, escuchar o crear.

Esta diferenciación debe estar clara tanto para el docente como para los estudiantes: una programación anual de la asignatura, en la que se sucedan una serie de unidades didácticas tematizadas, no permitiría orientar al alumno respecto de lo que se espera de él a lo largo de la cursada. Por otra parte, si el profesor no informa acerca de los criterios de rendimiento, ligados a los avances que los alumnos puedan demostrar en el desarrollo de las habilidades implicadas en los diversos desempeños musicales (cantar, tocar, escuchar, componer), los estudiantes pueden llegar a confundir el dominio de los contenidos de la asignatura con el conocimiento de una serie de datos o informaciones acerca de la música que, si bien también son contenidos, no son los únicos ni los principales.

Esta cuestión marca la diferencia entre el conocimiento musical y el conocimiento acerca de la música, que ya comentamos en la Introducción.

Las dos propuestas de recorridos temáticos que se ofrecen a continuación dan cuenta de esta diversidad de experiencias musicales que se pueden ofrecer tomando como base un "asunto" que las nuclea, sin perder de vista lo esencial de cada una, que es el contacto con la música viva, a través de la audición, la interpretación y la producción creativa.

La primera propuesta toma como "tema" la canción. La segunda, el origen de la música y la música étnica. En ambos casos, los contenidos generales son los mismos, sólo con algunas variaciones respecto de su alcance.

G.C.B.A.

Eje	La canción	El origen de la música y la música étnica
Apreciación	**Discriminación auditiva de los elementos constitutivos del discurso musical:** • Ritmo (libre / medido). • Motivos rítmicos de distinta naturaleza. • Diseños melódicos (idénticos / semejantes / diferentes). • Estructura formal. – Macroestructura - Introducción, desarrollo, coda. - Formas AA, AB, ABB, AAB, ABA, forma rondó. – Microestructura, o unidades formales menores • El tempo y el carácter en las obras (cambios por secciones, progresivos y/o bruscos); descripción usando términos específicos. • Textura (monodía, homofonía, polifonía). • Diversas fuentes sonoras: modos de acción, materia vibrante. Tipos de agrupaciones (instrumentos autóctonos, orquesta sinfónica, grupos de rock, etcétera) estableciendo relaciones con el origen y época de las mismas, sus mixturas y mutuas influencias. **Reflexión y juicio crítico sobre las propias producciones, individuales y/o grupales.** • Análisis de las obras que se han grabado en el proceso de aprendizaje, para detectar logros y dificultades. • Argumentación y/o fundamentación frente a los resultados obtenidos. • Reflexión sobre la eficacia de las prácticas realizadas. • Reconocimiento de los avances y/o retrocesos que se evidencian a través de las versiones finales obtenidas.	
	• Análisis de las características, dentro del género vocal, de una forma y su desarrollo a través de diferentes estilos y épocas.	• Reconocimiento auditivo, a través del análisis comparativo, de las características musicales que determinan la pertenencia de las obras escuchadas a una expresión estética determinada, a un período o estadio de desarrollo musical, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen. - música tribal.

Eje	La canción	El origen de la música y la música étnica
Producción	**Improvisación / composición de ritmos, melodías, fragmentos musicales, canciones.** • Exploración y práctica de la improvisación (vocal e instrumental) a través de la imitación, la variación y la creación de ritmos y melodías:	
	- en contexto métrico, - en ámbito tonal, - uso de variables expresivas y de estilo, - uso de funciones armónicas (en forma intuitiva). Canciones, sobre la base de un texto dado.	- en contexto métrico, - en ámbito tonal o atonal. Fragmentos instrumentales de acuerdo con la estructura formal dada.
	Interpretación vocal de un repertorio de canciones que respondan a los géneros o estilos trabajados, atendiendo a:	
	- la afinación, - la dosificación del aire, - la articulación, - la aplicación de variables expresivas. Canción popular (las características de la canción seleccionada dan cuenta del alcance del contenido).	- el desarrollo del oído armónico, - la afinación. Canción polifónica a tres partes.
	Valoración de las propias producciones y las de sus compañeros, atendiendo a criterios construidos en conjunto entre alumnos y docente: • Establecimiento de un clima de respeto por el trabajo del otro. • Tolerancia frente a la diversidad de habilidades y capacidades que presenta cada uno de los miembros de un grupo. • Desarrollo de la autoestima (valoración del aporte personal, más allá del nivel de desarrollo alcanzado, y de la opinión de los otros respecto del trabajo individual).	
Contextualización	**Ubicación histórica, social y geográfica de los diversos ejemplos musicales utilizados para la apreciación y de las obras abordadas desde la interpretación, mediante la:**	
	• Individualización de formas y/o géneros musicales que pertenecen a una época y que se continúan con características diferentes en otra. • Indagación sobre las características de una forma dentro de la música vocal.	• Identificación de las características de la música de una zona o región, y de las causas que las determinan. • Identificación del contexto específico en que surge una manifestación musical y el reconocimiento de la problemática de la época.

G.C.B.A.

La canción: de la canción popular actual al canto gregoriano

Las canciones son el material musical más difundido actualmente; los jóvenes se acercan a la música a través de las canciones de diversos grupos que eligen dentro de la oferta cultural disponible, sobre todo, en los medios de comunicación masiva. Estamos atravesando un período en el que es muy poco frecuente que los grupos musicales populares aborden temas instrumentales puros: el noventa por ciento de sus producciones tiene el formato de canción.

Dentro de la música popular, ésta es una característica que ha ido variando con el tiempo. Si nos remontamos, por ejemplo, a la época de auge del rock sinfónico (década del ´70) existía en todos los grupos un mayor desarrollo musical (no sólo por la inclusión de temas puramente instrumentales, sino también por el tratamiento de las introducciones, interludios, inclusión de solos instrumentales con papel protagónico, etcétera).

Otra variable que también se va modificando de acuerdo con tendencias o modas es el lugar que ocupa el texto: hubo períodos en los que la palabra era tomada como un evento sonoro; la voz, con los cambios que produce la articulación de los diversos fonemas, era un instrumento más y el texto, desde el punto de vista argumental o de su significado, quedaba en un segundo plano.

En la actualidad, los grupos que suelen preferir los jóvenes utilizan el texto de la canción como un vehículo para manifestar sus ideologías, sus principios, su forma de vida, o como medio para la crítica social.

Esta secuencia o unidad de trabajo puede completarse, luego de realizar las actividades aquí propuestas, con la selección consensuada de una canción para la interpretación grupal. Con el trabajo propio de la interpretación vocal (e instrumental, en caso de que se elabore algún tipo de arreglo instrumental) se cerraría este trayecto breve, que puede abarcar entre cuatro y seis clases.

Actividad 1. Lectura y discusión

La lectura de un texto breve sirve como puntapié inicial para instalar el tema en el grupo y, después, para proponer una discusión a partir de algunas preguntas que generen la posibilidad de emitir opiniones desde el conocimiento más cotidiano de los alumnos.

Luego del tiempo asignado para el trabajo en los subgrupos, se realiza una puesta en común donde cada grupo expone sus ideas; este intercambio puede dar pie a nuevas discusiones. La síntesis de las conclusiones a las que arriben pueden ser escritas en el pizarrón y volcadas en las carpetas de los estudiantes.

Ficha de trabajo

Ustedes escuchan a diario, por la radio o en CD's, muchas canciones. El noventa por ciento de la música que está hoy en día en los medios, y que probablemente eligen, son canciones. Esto significa que, como oyentes, tienen una vasta experiencia.

Formen pequeños grupos para intercambiar ideas, y tratar de arribar a algunas conclusiones, a partir de las siguientes preguntas.

En el texto que se presenta a continuación pueden encontrar algunas ideas que les ayuden a organizar la discusión.

1. Las canciones ¿son expresiones artísticas? Fundamenten la respuesta.
2. ¿Qué aspectos de una canción son los que la vuelven "atractiva", interesante? Piensen en un caso concreto, en una canción que les guste mucho, y analicen qué características presenta, por qué les gusta.
3. ¿Qué relación se establece entre la música (melodía, ritmo, armonía) y el texto?
4. El texto de las canciones, independientemente de la música, ¿tiene valor estético?, ¿siempre, en algunos casos, nunca? Piensen en ejemplos concretos (canciones que ustedes conozcan).
5. Piensen y transcriban alguna estrofa y/o estribillo de alguna canción muy popular que hayan escuchado mucho, y analícenla considerando lo conversado en las preguntas anteriores.
6. ¿Qué compositores de canciones conocen? Nómbrenlos.
7. Existen canciones que fueron escritas hace mucho tiempo y que aún hoy tienen vigencia para oyentes de distintas edades (por ejemplo, "Yesterday", de The Beatles). ¿Pueden nombrar más ejemplos de este tipo de canciones?
8. Como contracara, existen canciones que "suenan" mucho en un determinado momento (por la gran difusión que tienen en los medios masivos de comunicación), y que luego desaparecen y se olvidan. ¿Recuerdan alguna que se incluya dentro de este otro grupo? Intenten plantear una hipótesis: ¿a qué se debe este fenómeno?, ¿tiene que ver con los oyentes, o con los compositores?, ¿algún otro factor puede determinar este fenómeno?

La canción

La canción puede definirse como una breve pieza lírica, con texto en verso y melodía preponderante pero sencilla, sin efectismos ni alardes vocales.

Existe una enorme variedad de tipos de canción, lo cual ha generado un gran número de clasificaciones: canciones de gesta, trovadorescas, amatorias, epigramáticas, festivas, patrióticas... sin embargo, su diversidad no impide la formación de dos grupos principales: el de las canciones populares y el de las canciones originales.

Se consideran ***populares*** *las canciones heredadas de la tradición que se atribuyen al pueblo porque sus autores se han perdido en la antigüedad o en el anonimato.*

La canción popular constituye el tesoro folclórico que se colecciona en cancioneros. El asunto que explica la canción se desarrolla en estrofas métricamente iguales. En muchas

G.C.B.A.

de ellas, la música abarca una sola estrofa, y por ello debe repetirse para cada una de las estrofas restantes, de lo cual resulta que una misma sección musical (y, por consecuencia, una misma melodía) sirve para todas las estrofas.

Cuando las estrofas son totalmente distintas en su texto, se forma el tipo de coplas; cuando un fragmento del mismo se repite en cada estrofa, se constituye el tipo de coplas (los versos que cambian) y estribillo (los versos que se repiten). Muchas veces quedan, por esta razón, palabras mal acentuadas (el acento del texto no coincide con el metro o acento musical, ni con los tiempos fuertes dentro de la estructura métrica).

Desde el punto de vista de la estructura formal musical, en general, las canciones que constan de estrofas y estribillos en su texto tienen dos secciones musicales: una corresponde a la estrofa y otra diferente al estribillo.

*La **canción original** es aquélla que crea el compositor conforme al estilo y forma que le interese. Puede ser del tipo de la canción popular descripta anteriormente, o del tipo del* lied*.

Un poco de historia

La canción, popular y monódica en su origen, arte de juglares y trovadores durante los siglos XII y XIII, se convirtió en una de las formas principales de la polifonía profana, la cual abre camino a la manifestación más rica, refinada, importante y evolucionada del género: el madrigal. Su denominación expresa, en la terminología poética, una forma de la poesía lírica debida a los escritores italianos del siglo XIV. Musicalmente, consiste en una composición para voces "a capella", sobre poesía de asunto profano, que la música intenta expresar con la mayor fidelidad posible. De estructura libre, se modelaba y adaptaba al texto.

* **Lied.** Es una palabra alemana que equivale a "canción" en castellano. Se la utiliza para denominar a la canción original escrita para ser cantada por una sola persona, compuesta con ambición artística, pero en un estilo íntimo, desprovisto de efectismos vocales, y en la cual poesía y música se funden totalmente, ésta al servicio de aquélla, y no a la inversa. Su acompañamiento refuerza, subraya y exprime la expresión de la palabra cantada. Se trata de una forma viva y libre.

Actividad 2. La audición como experiencia de acercamiento a las canciones de todas las épocas

Durante la clase, el docente acompañará la audición de las canciones seleccionadas con alguna información que contextualice cada obra, de manera tal que los estudiantes incorporen también ciertos datos significativos que les permitan comprender mejor las características de cada tema. Por otra parte, esta audición es una nueva oportunidad para aplicar conocimientos ya adquiridos en torno a la organización del discurso musical. En la tabla que se ofrece para completar, se agrega un espacio con el título de "comentarios", que puede utilizarse tanto para sintetizar parte de esos datos de contexto como para agregar alguna opinión personal.

En la ficha para los estudiantes, se replicará el cuadro de acuerdo con la cantidad de obras seleccionadas para la audición (si son seis canciones, la ficha incluirá seis cuadros).

G.C.B.A.

Se reitera la sugerencia de ordenar los temas desde la actualidad hacia los más alejados en el tiempo.

La selección de canciones actuales y populares queda a criterio del docente, de acuerdo con sus posibilidades y con los gustos e intereses detectados en el grupo de alumnos. Se sugiere realizar un recorrido que incluya:

1) una canción popular actual;
2) una canción popular de la década del ´60, o un standard de jazz;
3) alguna canción popular folclórica americana, o una canción folclórica europea, o un negro spiritual;
4) un *lied* de Schumann, Schubert o Brahms;
5) algún aria de ópera de Mozart, o alguna pequeña obra cantada barroca, o algún madrigal;
6) una canción medieval, o un canto gregoriano.

En el CD se incluyen:
Una obra standard de jazz
• **"Miss Otis Regrets", de Cole Porter (1932)**

Dos obras barrocas, una europea y una americana:
• **"No duermas" (villancico), de Carlos Patiño (ca. 1600-1683)**
Para coro femenino y solistas, acompañado por viola da gamba y guitarra.
• **"Los coflades de la estleya" (villancico de negros)**
Para soprano, mezzo y conjunto.

Dos madrigales de Claudio Monteverdi:
• **"Ecco mormorar l'onde"**
El texto, dedicado a la naturaleza, es descriptivo, de carácter gentil. Su traducción es:

"Oí murmurar los arroyos y temblar las frondas;
en la aurora matutina escuchamos el rumor de los arbustos.
Y sobre las verdes ramas cantan los pájaros libres y ríe el oriente.
Aparece ya el alba y se refleja en el mar.
Suaviza el cielo y da brillo a la dulce escarcha. Perfuma los altos montes.
Oh, bella aurora, el aura dorada es tu mensajera y tú eres la suya;
así restañas todo corazón ardiente".

• **"Ohimé dov'e il mio ben", dúo de sopranos.**
La traducción del texto es:

"Pobre de mí
¿dónde está mi bien?
¿dónde está mi corazón?
¿quién esconde mi tesoro?
¿quién me lo quita?"

G.C.B.A.

AUDICIÓN	
Vamos a escuchar una serie de ejemplos: son canciones de distintas épocas y lugares. En cada una, analicen los distintos elementos, de acuerdo con la ficha siguiente:	
Ejemplo N°	
Nombre	Procedencia
Época	Texto: litúrgico/profano
Se reconoce la presencia de (fuentes sonoras):	
Relaciones musicales	
Estructura formal	Texturas predominantes
Ritmo: libre/medido	
Comentario:	

Actividad 3. Experiencia de creación/composición

Organizados en subgrupos de trabajo (entre tres y cuatro integrantes por grupo), se les ofrece un texto y algunas pautas para la realización de un trabajo creativo: invención de una canción sobre un texto dado.

Puede existir una variable interesante: anticipar a los jóvenes la tarea, y que ellos efectúen, entre clases, una búsqueda de textos (preferentemente poemas) que les resulten atractivos para "ensayar" ideas musicales, y convertirlos en canción. En algunas oportunidades, los jóvenes se animan y aportan poemas propios.

Durante la tarea, será necesario contar con algún material auxiliar: un grabador pequeño (de los que usualmente utilizan los periodistas), y un casete por grupo (para que puedan ir "almacenando" sus ideas) sería lo ideal. De no conseguir estos elementos, será el docente quien, en forma rotativa, vaya registrando los bocetos (líneas rítmicas y melódicas) de cada grupo.

G.C.B.A.

Ficha de trabajo

Invención de una canción a partir de un texto dado

En esta ficha de trabajo ustedes encontrarán un texto para el cual deberán inventar, grupalmente, una melodía. Tienen libertad para elegir el género y/o estilo que deseen, pero traten de encontrar algún "estilo" adecuado para el carácter que presenta la letra.

Estilo
- Uso, práctica, costumbre.
- Resultado de un criterio de selección que opera sobre las posibilidades del sistema de una lengua.
- Manera de hablar o escribir peculiar y privativa de un escritor u orador.
- Carácter propio que da a sus obras un artista, por virtud de sus facultades.

Sensibilidad estilística
Habilidad para agrupar conjuntamente trabajos producidos por un mismo artista. (Una de las metas a que todo artista aspira, y muy pocos consiguen, es encontrar su propio estilo.)

Recomendaciones para organizar la tarea

a. Lean varias veces el texto hasta que encuentren una velocidad y una entonación adecuadas. Durante esas lecturas, el carácter subyacente quedará expuesto, y les permitirá hacer una primera selección: si se puede convertir en una canción rápida o lenta, para bailar o sólo para escuchar, divertida, romántica, triste, o melancólica.
b. En las lecturas siguientes, irá surgiendo, seguramente, una rítmica que se adapte a la rítmica propia de las palabras, sin contradecir las acentuaciones naturales.
c. Una vez que tengan definido, a grandes rasgos, el ritmo, pueden comenzar a improvisar algunas melodías. Graben todo ese "torbellino de ideas" y, luego, escuchen el resultado. Seleccionen las ideas que consideren más acertadas, y empiecen a ver si alguna de las melodías que probaron sirve como base para más de un verso. Piensen también en la lógica de antecedente-consecuente (pregunta-respuesta) que, en general, presentan las melodías de las canciones.
d. Si lo que están cantando les suena conocido... ¡cuidado!, no sigan. Siempre van a surgir cosas que tienen guardadas en la memoria musical, pero traten de evitar lo obvio y lo fácilmente reconocible. (¡Ustedes son capaces de hacer algo por sí mismos, sin necesidad de copiar las ideas musicales de otros!)
e. Canten, repitan, insistan sobre las ideas que seleccionaron. Graben todo. Intenten, luego, hacer una suerte de "racconto", y cantar el tema completo, o la parte que hayan logrado armar. Vuelvan a grabar.

G.C.B.A.

A continuación, les presentamos el texto que se convertirá en la letra de su canción. Pueden utilizarlo completo, o seleccionar una parte.

Voy a empezar a ver por otra ventana
donde la luz del sol nos dé mejor.
Voy a inundar mi cuarto con esperanza
para dejarle espacio a mi corazón.

Y voy a seguir creyendo que te hago falta,
que cada uno de nosotros debe empezar
a ver qué es lo que le pasa a los que nos miran
para que entiendan cuando queremos hablar.

Voy a empezar a ver por otra ventana,
buscando la voy a encontrar mejor.
No quiero que sea grande ni esté bien alta.
Lo que yo quisiera es verte a vos.

Y voy a seguir creyendo que te hago falta.
Que cada uno de nosotros debe empezar
a ver qué es lo que le pasa a los que nos miran
para que entiendan cuando queremos hablar.

Voy a empezar a ver por otra ventana,
que pueda apartar mis ojos del dolor;
voy a invitarte a entrar dentro de mi alma,
yo sigo esperando verte a vos.

Y voy a seguir creyendo que te hago falta,
que cada uno de nosotros debe empezar
a ver qué es lo que les pasa a los que nos miran
para que entiendan cuando queremos hablar.

EL ORIGEN DE LA MÚSICA Y LA MÚSICA ÉTNICA

Cuando abordamos temáticas relacionadas con el desarrollo de la música a través del tiempo, imaginamos una serie de actividades que nos permitan acercar a los alumnos a expresiones musicales que están muy lejos de lo que es su propia experiencia.

Por otra parte, indagar sobre los saberes previos de los estudiantes nos permite decidir qué camino transitar para hacer más significativo el recorrido que vayamos a proponer.

El siguiente recorrido se inicia con una experiencia de dramatización, que da pie a una reflexión sobre el tema. Luego, se plantea la elaboración de unos textos, y la lectura comparativa de éstos con un material bibliográfico.

Como tercera actividad, se presenta la audición de diversos ejemplos de música étnica, que dan lugar al análisis de distintos elementos del discurso musical.

Centradas en el eje de producción, se proponen dos experiencias: la primera, de interpretación vocal; la segunda, de creación / composición.

Actividad 1. Dramatización

Muchas veces, las representaciones o ideas existentes acerca de algunas cuestiones pueden resultar muy interesantes como punto de partida para el desarrollo de actividades en torno a ese tema.

En relación con el origen de la música, puede suceder que no haya conocimientos previos, pero sí una disposición a "imaginar" cómo habrían sido sus inicios. Esta disposición puede ser aprovechada a través de una actividad donde, luego de una discusión en los grupos de trabajo, tengan que "hipotetizar" sin palabras: los alumnos deberán realizar una dramatización en la que quede expuesta, para el resto de los compañeros, su idea de cómo pudo haber sido la primera manifestación musical, y analizar, después, las diversas teorías resultantes.

Ficha de trabajo

El origen de la música

1. Imaginen que están viviendo en la época de los primeros hombres. Son un grupo de personas que luchan por sobrevivir. Aún no han desarrollado un código lingüístico: no hablan, pero utilizan la voz para expresarse.
2. Deberán representar alguna escena de la vida cotidiana de ese grupo, en la que se origine la primera manifestación musical. Como si nos trasladáramos en el túnel del tiempo, queremos ver cómo se inició la música.
   - Para la dramatización, podrán utilizar cualquier material que esté al alcance para la "puesta en escena" (como escenografía, utilería, vestuario....). Evitarán toda explicación previa o posterior de lo que se represente.

   Recuerden que no pueden comunicarse verbalmente durante la dramatización (ni entre ustedes, ni con el "público" –sus compañeros–). Sí pueden utilizar sonidos, pero no el código lingüístico.

3. Luego, elaborarán un texto breve (no descriptivo de lo que dramatizaron) sobre su "teoría" del nacimiento de la música, en el que justifiquen por qué piensan que pudo haber sido ésa la forma en la que el hombre se manifestó musicalmente por primera vez.
4. Tendrán 30' para discutir, acordar, darle forma y ensayar la representación de la escena. Luego, por grupos, representarán el resultado del trabajo.
5. Al finalizar, conversaremos acerca de la forma como ha trabajado cada grupo, centrándonos en:
   - la claridad que hayan logrado al comunicar sus ideas a través de la dramatización,
   - la pertinencia de la propuesta,
   - la profundidad y la coherencia que hayan alcanzado en la elaboración de la teoría.

G.C.B.A.

Actividad 2. Un acercamiento al tema a través de las imágenes

Las siguientes son referencias de dos materiales en video, con distintas características, que se han utilizado para abordar el tema con diferentes grupos de alumnos. Ambos materiales fueron grabados de programas de la televisión abierta; el primero, apareció en el programa *Pancho Ibáñez presenta*; el segundo, fue emitido en el ciclo *La aventura del hombre*.

• ***All about music*, corto animado**
Éste es un corto animado, de escasos 8' de duración, que presenta en los primeros tiempos de la humanidad a un pequeño hombrecito que demuestra poseer una sensibilidad mayor a la de sus compañeros. El relato que acompaña a la acción está cuidadosamente realizado en términos de hipótesis, porque alude al hecho de que no se presenta otra cosa que una teoría acerca de cómo pudieron haber sucedido las cosas, y deja claramente expuesto que se trata de acontecimientos de los que no se tienen certezas, debido a la falta de vestigios, testimonios o documentos –materiales sobre los que trabajan los historiadores.

• ***Los Baca***
Éste es un documental realizado por la National Geographic sobre un grupo de pigmeos del Congo. Seleccionando algunos fragmentos, se puede mostrar qué papel juega la música en la vida de los miembros de esta comunidad, lo que permite observar:

- la utilización del canto comunitario en momentos de esparcimiento;
- el uso de un instrumento musical (un arpa de mano) para lograr una mayor concentración en la realización de una tarea;
- la organización rítmica corporal en la realización de otra tarea, que se convierte casi en una danza;
- la comunicación que entabla un padre con su bebé, a través del canto de una canción de cuna;
- también resulta interesante observar las cuestiones vinculadas con la musicalización: en este documental han utilizado fragmentos de la Misa Luba.

Muchas veces, el material de video que puede emplearse para ilustrar un tema en las clases de música se encuentra por casualidad; otras, la búsqueda demanda un esfuerzo mayor.

En el Museo Etnográfico se suelen exponer cortos de realizadores argentinos sobre grupos étnicos de nuestro territorio, que pueden resultar mucho más significativos para los estudiantes. Dichos realizadores pueden contactarse a través del mismo museo.[6]

[6] Museo Etnográfico Juan Bautista Ambrosetti. Moreno 350, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CP 1091.
Tel: 4331-7788/4345-8196 E-mail: etnovis@filo.uba.ar Página web: www.museoetnografico.filo.uba.ar

Actividad 3. Lectura de material bibliográfico

Parte de las competencias que nos proponemos que los estudiantes adquieran tienen relación con la lectura de textos de diversas características, el manejo y la selección de bibliografía, la búsqueda de datos, etcétera.

Cuando el docente se enfrenta a la necesidad de trabajar con un material bibliográfico que reúna una serie de condiciones, generalmente debe elaborar un apunte o ficha para los alumnos.

El texto que se ofrece a continuación es una muy breve compilación realizada a partir de diversas fuentes bibliográficas. Este compendio puede ser ampliamente superado por elaboraciones propias de los docentes, pero permite ejemplificar un tipo de material útil para la tarea. Una versión más extensa se incluye, como archivo de texto, en el CD.

Para la lectura en el aula, el texto introductorio resultaría suficiente para resolver la consigna planteada en la guía de trabajo. Sin embargo, consideramos que es provechoso poner a los estudiantes en contacto con textos más amplios.

Desde el Taller de Música también se puede colaborar con la formación de los alumnos como estudiantes, guiándolos en la búsqueda de información y en la investigación bibliográfica. Este tipo de actividad puede plantearse como trabajo entre clases.

Ficha de trabajo

1. Lean el texto incluido en esta guía.
2. Comparen las teorías acerca del origen de la música que aquí se exponen con el escrito elaborado a partir de la dramatización realizada en clase.
3. Seleccionen:
   a. aquella teoría que más se identifique con la que ustedes formularon;
   b. la teoría a la que adhieran;
   c. la teoría que consideren menos sólida/ verosímil.
4. Luego, en forma oral, cada grupo justificará sus elecciones.

La música en sus orígenes

Los musicólogos son historiadores de la música. La tarea del historiador es la de recrear intelectualmente los hechos del pasado. Para ello, debe trabajar con testimonios: reliquias de acciones humanas. Entonces, el investigador de prehistoria musical recurre a:

a. la Arqueología, que estudia las culturas desaparecidas, mediante el análisis de sus restos;
b. la Etnología, que estudia las culturas tribales del presente, y establece paralelos entre éstas manifestaciones y las prehistóricas.

El musicólogo trabaja entonces con vestigios, documentos y testimonios, tanto generales como específicamente musicales: puede ser desde una melodía escrita (algunas veces, intuyen que se trata de algún tipo de grafía musical y deben descifrarla), o un instrumento

G.C.B.A.

musical hallado en un yacimiento arqueológico. Pero, muchas veces, la tarea se ve dificultada porque no encuentra elementos específicos musicales, entonces debe acceder a materiales indirectamente relacionados con la música, es decir, documentos literarios, o pinturas en las que se observa alguna escena en la que hay hombres y mujeres bailando o haciendo música; en estos casos, lo que hace es deducir cómo habrán sido las manifestaciones musicales de dicha época.

Lo cierto es que, respecto del origen de la música, sólo pueden hacerse hipótesis, conjeturas. Uno de los caminos seguidos por los investigadores, para intentar develar este misterio, ha sido observar el comportamiento de algunos grupos que se han desarrollado en forma aislada y que hoy aún guardan en su organización y en su estilo de vida las mismas formas que sus antepasados: se hace referencia a los grupos mal llamados "primitivos" que habitan algunas zonas de América, Africa y Oceanía.[7]

Si escuchamos algunos ejemplos de manifestaciones musicales de estos grupos (grabaciones realizadas en trabajos de campo) se puede observar que, en muchos casos, utilizan sonidos cargados de intención (en su mayoría sonidos guturales, acompañados por golpes percutidos sobre materiales); buscan, en esta manifestación, un camino para expresarse frente a aquellos hechos que consideran sobrenaturales o inexplicables. De este modo, sólo procuran reconciliarse con fuerzas misteriosas y creen lograrlo a través de gritos, sonidos, danzas, cubriéndose a veces los rostros con máscaras.

Son cantos formados por pocos sonidos: dos, tres o cuatro alturas, que conforman motivos melódicos cortos y repetidos, a veces en escala descendente, con ritmos también simples, en los que combinan dos o tres duraciones, y también otras propiedades expresivas que agregan la dinámica (variaciones en la intensidad) y la agógica (acentuaciones).

Las diversas formas de superposición de motivos, juegos de pregunta y respuesta entre un solista y un grupo, planos sonoros, etcétera, dan a estas manifestaciones musicales una riqueza sonora sorprendente, y el resultado es –para nuestros oídos y nuestra cultura– muy complejo.

Como se afirmó antes, el objetivo, en general, está vinculado con la necesidad de conseguir la obediencia de los espíritus sobrenaturales. Estos grupos explican los incomprensibles fenómenos de la naturaleza como obra de seres invisibles, seres de los cuales dependen en un alto grado y a los que necesitan poner a su favor al nacer, en la enfermedad y frente a la muerte, en la caza o en la guerra, en tiempo de siembra y cosecha, frente a la lluvia, la tormenta o la sequía. En todas partes siempre hay algo que conjurar, imitando las voces de los seres imaginados, de las presas por cazar, de los truenos... esta puede ser la causa de la monotonía hipnótica de algunos cantos.

Es probable que las primeras manifestaciones musicales del hombre prehistórico hayan tenido características similares. Lo cierto es que los comienzos del fenómeno musical están

[7] Se denomina "primitivos" a los pueblos que carecen de escritura (ágrafos) y que, debido a esto, escapan a los métodos de investigación histórica. También se califica como "primitivos" a los pueblos que no han desarrollado una civilización mecánica o tecnológica. Actualmente, estos criterios que distinguen a los pueblos primitivos de los pueblos civilizados han sido puestos en tela de juicio porque no han resultado satisfactorios en la práctica. Es decir, es errónea la idea de que las sociedades primitivas sean sociedades atrasadas, ya que pueden tener un espíritu de invención y unos logros superiores a los pueblos considerados civilizados. También es falso considerar que los pueblos primitivos sean pueblos sin historia, pues lo que ocurre a menudo es que ésta queda fuera de nuestro alcance.

G.C.B.A.

completamente envueltos en la oscuridad. El mundo de los sonidos es algo tan incorpóreo y los primitivos instrumentos de características tan desconocidas, que nada de ello ha llegado hasta nosotros.

¿Cómo, cuándo, y por qué los seres humanos se expresaron por primera vez a través de la música? Solamente se pueden hacer hipótesis. Y fueron muchos los pensadores, filósofos, sociólogos, antropólogos y musicólogos, de todos los tiempos, quienes se hicieron estas preguntas.

***Charles Darwin**, el gran naturalista, cree que en los gritos de los seres humanos prehistóricos tiene que haber gritos de amor. Quizá un canto primitivo era un medio masculino de declarar el amor. Sin embargo, en las observaciones realizadas en los grupos que actualmente se encuentran en estado primitivo no aparece ningún canto de este tipo.*

***Karl Buecher** (1847-1930) sostiene que todo ejercicio corporal tiende a constituirse rítmicamente, en especial los que se realizan con el fin de sincronizar tareas grupales.*

***Carl Stumpf**, psicólogo y fundador de la etiología musical en Alemania, indica que la música podría haber surgido de la necesidad del hombre de emitir señales sonoras, o sea de llamarse o ubicarse a distancia (gritos de comunicación). Se puede creer que la lengua no resultaba suficiente como medio de comunicación cuando pescadores o cazadores querían comprenderse a grandes distancias.*

*El argentino **Carlos Vega** afirmó que los movimientos de danza, regularizados, originan un jadeo y este jadeo cobra sonoridad. Pero, para que exista un movimiento de danza, ya se está presuponiendo la existencia de un ritmo... ¿y no es el ritmo considerado música?*

*Para **Combarieu**, la música surgió de la necesidad del hombre de someter las fuerzas que lo rodeaban mediante la magia.*

*Hay otra hipótesis, que han recogido muchos científicos: la significación de la música como una lengua de sonido gutural agudo. **Herbert Spencer** (1820-1903), por ejemplo, estaban convencidos de que las primeras piezas musicales se han creado a partir de los acentos de la modulación, de lo que llamamos "melos" de la lengua.*

***Curt Sacs** (1889-1959) sostiene que las primeras entonaciones, enormemente afectuosas, han salido tanto de la lengua –que sirve íntegramente como medio de comunicación–, como del canto espontáneo sin origen alguno.*

Síntesis realizada sobre fragmentos de los siguientes textos:
La música tribal, de A.M.Locatelli de Pérgamo
Cultura Musical, de W.A.Roldán
Musicología comparada, de C.Sacs
Historia de la Música, de K.Honolka
Enciclopedia Microsoft Encarta, 1999.

Actividad 4. La audición como experiencia de acercamiento a las músicas del mundo

Obras seleccionadas (tiempo total de música: 13' 05")

- **Canción para la caza del elefante** (música de los MBUTI, pigmeos del África Central) 2' 43"
- **Tema de arpa** (música de los IESE, pigmeos del África Central) 55"
- **Canción de cuna Toba** 2' 59"
- **Canción sellk'nam** 1' 08"
- **Canción lucumí** (Cuba) 2' 20"
- **Ndje Mukanie** (mix de tres canciones: de Ruanda, Zaire y Tanzmania) Zap Mama. 3'

El abordaje del origen de la música, como tema a trabajar en el aula, también puede dar lugar, por extensión, al trabajo sobre la música étnica de diversas culturas.

Más allá de las reacciones que produzca en los estudiantes la audición de expresiones musicales tan diversas (y alejadas de lo que habitualmente escuchan), toda ocasión de audición puede también utilizarse para comprobar aprendizajes adquiridos en torno a los elementos constitutivos del discurso musical. Es por eso que la consigna de trabajo, que se plantea a continuación, pide a los estudiantes que analicen algunos aspectos de cada uno de los ejemplos que apreciarán.

El docente indicará el nombre del ejemplo y el lugar de procedencia. La estructura, las texturas, los timbres y el ritmo serán señalados por los estudiantes, mediante el análisis que desarrollen durante la audición. El registro puede hacerse en una ficha (ver ejemplo).

Ficha de trabajo

Las músicas del mundo

A continuación, escucharemos varios ejemplos de música de diversas culturas.

1. En cada uno de ellos, presten atención a:
   a. los timbres (voces e instrumentos que puedan discriminar; en caso de no conocer el nombre del instrumento, realicen una descripción indicando materia vibrante, modo de ejecución, material, etcétera);
   b. la estructura formal (cuántas ideas musicales aparecen: si se repiten o no, etcétera);
   c. la textura que presenta cada obra (considerando que pueden combinarse más de una textura a lo largo del tema).
2. Registren individualmente y por escrito lo que reconocen, señalando:

Ejemplo N°	
Nombre	Procedencia
Se reconoce la presencia de (timbres):	
Relaciones musicales	
Estructura formal	Texturas predominantes
Ritmo: libre/medido	

G.C.B.A.

Actividad 5. Experiencia de creación/composición

Obra seleccionada:

• Fragmentos del espectáculo *Soplando una historia a los cuatro vientos*, realizado por el cuarteto de saxos *Cuatro Vientos*.

En este espectáculo, los músicos hacen un recorrido por la música de todas las épocas, incluyendo comentarios humorísticos. En el caso del hombre primitivo, jugando con un anacronismo explícito, los músicos imaginan cómo sería el himno de una escuela en las primeras épocas de la humanidad, y realizan una secuencia con algunos esquemas rítmicos en superposición, a los que agregan efectos vocales (sonidos "guturales").

Luego de la audición, se puede analizar con los estudiantes las características de este "himno" a través de preguntas, guiándolos para que comprendan cuáles fueron los procedimientos compositivos que se utilizaron. Por ejemplo:

1. El himno,
   a. ¿está organizado en ritmo libre o medido?
   b. ¿presenta una o más partes?
2. Las partes ¿se presentan en forma simultánea o sucesiva, por acumulación?
3. El relator describe lo que cada parte hace. En primer lugar, dice... (R: hacer un sonido constante). Luego, agrega .... (emitir un sonido a contratiempo).
4. ¿Qué significa "emitir un sonido a contratiempo"?
5. Los sonidos de las dos primeras partes son cortos; luego, aparece un sonido vocal más largo. ¿Qué lugar ocupa ese sonido largo en la estructura rítmica?
6. Más tarde, aparece una parte que no es vocal, ¿qué fuente sonora es?
7. Las partes vocales ya presentadas introducen algunos cambios o "variaciones", ¿pueden identificarlas? (Se escucha un sonido vocal que interrumpe la regularidad del discurso y genera una suerte de "pausa"; luego retoman todas las partes en forma simultánea.) ¿Hay "algo", dentro del discurso, que marque una especie de división en dos secciones? ¿Qué es?
8. ¿Qué características presenta esta segunda sección?
9. ¿Tiene final claro, definido, o el final es en "fade out" (disminución paulatina de la intensidad hasta que desaparece)?

La audición de esta breve humorada musical puede servir de disparador para que los estudiantes compongan su propia versión de un "himno escolar primitivo".

En este caso, la consigna acota el trabajo para focalizar la atención en:

- la cantidad de instrumentos (con cierta libertad entre los disponibles y pre-seleccionados por el docente: tambores, raspadores, sonajas, maderas);
- la organización de las partes (en términos de simultaneidad y sucesión), incluyendo una parte vocal que, además, obliga a la exploración de las posibilidades vocales, más allá del canto tradicional;
- la organización rítmica (tiempo medido).

G.C.B.A.

La inclusión de los criterios de evaluación dentro de la ficha para los estudiantes tiene como propósito orientarlos respecto de lo que se observará en el resultado final.

La grabación de cada propuesta y la escucha de dichas grabaciones dan lugar a un trabajo de análisis que se enriquece al tener la posibilidad de volver sobre los resultados sin encontrarse, al mismo tiempo, implicados en la ejecución.

Ficha de trabajo

Creación/composición grupal

1. Inventen un himno con características similares al escuchado, atendiendo a las siguientes pautas:
   • pueden utilizar un máximo de cuatro instrumentos;
   • presenten no menos de tres partes en simultaneidad y las que deseen, en sucesión;
   • incluyan, por lo menos, una parte vocal (efectos vocales, guturales, gritos, susurros, canto sin texto);
   • deben participar todos los miembros del grupo. Es conveniente que piensen en una producción con ritmo medido y que uno de los instrumentos se ocupe de marcar el "tiempo" (o pulso).
2. Una vez terminado el trabajo, grabaremos el resultado y, luego, escucharemos todas las versiones que surgieron del ejercicio.
3. Juntos evaluaremos:
   a. el grado de ajuste a las consignas;
   b. la adecuación en la selección de las fuentes sonoras;
   c. el sentido rítmico demostrado;
   d. la destreza y la expresividad demostradas en la ejecución;
   e. el grado de originalidad de la propuesta creativa.

Actividad 6. Canto grupal

Partituras seleccionadas:

- **Kamuyambi** (Baluba, Congo).
- **Canto de curación** (Shuaras, Ecuador).
- **Ketu para Osain** (Criollos, Brasil).

Estas obras están vinculadas, también, con la temática del origen de la música y las músicas étnicas. Fueron trabajadas en aula por grupos que presentaban distintas características y en diferentes momentos del año.

Una de ellas, "Kamuyambi", es una transcripción de una danza baluba del disco *Misa Luba*, que se incluye dentro de los ejemplos que contiene el CD. La incorporación de este tipo de cantos étnicos en el repertorio tiene como único objetivo poner a los estudiantes, una vez más, en contacto con músicas diversas. Sin embargo, todas ellas presentan algunas características en su factura musical que dan lugar a un trabajo específico respecto de la enseñanza del canto.

G.C.B.A.

Como vimos en páginas anteriores, la factura de las obras determina el nivel de dificultad que presentan para su interpretación. A continuación, se realiza un breve análisis de cada una de las canciones, para ver qué habilidades requieren en su resolución.

Kamuyambi es una breve canción infantil para danzar de los baluba del Congo. Presenta una parte de solista (que puede ser resuelta por un grupo), y una parte coral, según el esquema responsorial.

"La forma más común de alternancia, que es la que se produce entre una voz solista y el coro que responde (alternancia responsorial). Esta manera de cantar se encuentra en todos los países del área (...), y en todos los ambientes, el etnográfico, el afroide y el criollo."[8]

Las tres voces del coro son homófonas y presentan un único motivo rítmico y melódico, muy breve, que se repite. Esto hace que la enseñanza de las partes sea simple y se resuelva rápidamente.

Una estrategia posible para enseñar partes de una canción a varias voces es la siguiente: 1º) el docente presenta una parte; 2º) un subgrupo canta, por imitación, esa parte, repitiéndola sin cesar; cuando el profesor observa que dicho grupo ya está firme en su interpretación, se agrega y canta en forma superpuesta la parte de la segunda voz, para que el grupo que asumirá esa parte escuche y lo imite después; 3º) este procedimiento se repite con la tercera voz; 4º) luego se propone la interpretación conjunta del coro (las tres partes homófonas), iniciando en forma sucesiva cada parte para poder ayudarlos en los inicios; 5º) una vez que se comprueba que están afianzadas las partes del coro, el docente asume la parte del solista para que el grupo aprecie, simultáneamente, a su interpretación el resultado de la alternancia y la superposición.

El desafío que presenta esta obra es el de sostener las diferentes partes durante la interpretación polifónica. La ventaja, frente a otras obras polifónicas, es la extrema sencillez de cada parte. Una vez aprendida (y esto lleva apenas unos instantes), el nivel de atención que demanda sostener la parte es ínfimo, entonces se puede "cantar y escuchar", comprendiendo y disfrutando de la interpretación polifónica, y atendiendo al ajuste sincrónico de las partes.

La tonomodalidad de la canción se adaptará a las posibilidades de cada grupo (de acuerdo con el ámbito de alturas que sean capaces de afinar, considerando que, como una ventaja adicional, entre todas las partes, el ámbito no supera una octava).

Pueden agregarse también algunas partes rítmicas instrumentales de acompañamiento (maderas, parches, etcétera).

Canto de curación. Esta melodía simple se desarrolla sobre una escala natural tritónica, como explica Luis Felipe Ramón y Rivera:

> *"La tritonía es un sistema escalístico de tres sonidos naturales conjuntos o disjuntos, de posible interpretación modal mayor o menor, según la separación de sus intervalos. Una abundante cantidad de melodías americanas, provenientes en su mayoría de comunidades indígenas, son tritónicas. En la parte sur de nuestro continente, se destacan por el uso del*

[8] Extraído de Ramón y Rivera, L.F. "Fenomenología de la etnomúsica del área latinoamericana", Venezuela, Biblioteca INIDEF 3 – CONAC, 1980.
Si bien el texto aludido se dedica al estudio del área latinoamericana, esta característica es compartida por la música étnica africana.

G.C.B.A.

sistema tritónico los indios jíbaros, de los límites colombo-peruanos, y pueblos mestizos de Bolivia y Argentina. La tritonía utilizada por estos indígenas es la que corresponde a tres sonidos que forman un acorde perfecto mayor, y que en Argentina se denomina con el término genérico de baguala. (...) pero dichas melodías no se reducen a tres notas, pues cualquiera de los sonidos del acorde puede aparecer en ámbito mayor a la octava inferior o superior."[9]

Esta escalística resulta de simple resolución para nuestro oído, culturalmente adaptado a la música occidental con armonía tradicional; además, favorece la repetición de las alturas, minimizando la dificultad de retener los "saltos" melódicos presentes.

Como material novedoso, presenta un cambio de estructura métrica sobre el final.

Se incluyen dos partituras: la original del canto monódico, y una elaborada con una suerte de "ostinato", que surge de aislar uno de los motivos rítmico-melódicos presentes en la canción y utilizarlo en forma de ostinato. Si bien es muy probable que, por tratarse de un canto de curación, en su ámbito natural fuera interpretado por el chamán como solista, se pueden tomar estas pequeñas atribuciones para el trabajo de aula. De este modo, más allá de incorporar material étnico, se está ofreciendo a los alumnos otra alternativa simple de canto polifónico.

Ketu para Osain. Este canto de los criollos de Brasil es monódico; su línea melódica está construida sobre una escala natural tetratónica. En la trascripción que se utilizó como fuente[10] aparecen dos partes rítmicas con entradas sucesivas: la primera, adjudicada a un cencerro; la segunda, a un tambor. Por esta razón, la obra ofrece una alternativa de trabajo diferente, de interpretación vocal y rítmico-instrumental.

Para este caso, puede utilizarse una parte rítmica, o ambas. La decisión del docente, al respecto, dependerá de las experiencias previas de los estudiantes en torno a interpretaciones sincrónicas a varias partes, y del número de alumnos del grupo.

Por otra parte, permite que "algunos canten" y "otros toquen"; en ciertos grupos mixtos, cuando hay estudiantes en plena etapa de cambio de voz, éstos suelen ser muy reticentes para participar de las interpretaciones vocales; entonces, la interpretación de esta canción da la posibilidad de que ellos elijan qué rol prefieren asumir.

Se observará la enorme similitud que presenta este canto con la "canción lucumí", incluida dentro de los ejemplos utilizados para la audición, debido a que los primeros cuatro compases son idénticos. Este hecho puede dar lugar también a conversar con los estudiantes acerca de las razones por las cuales encontramos dos cantos tan similares a pesar de que tienen distinto origen: uno cubano y otro brasilero. Ambos recopiladores (Ramón y Rivera, y Leda Valladares) son de reconocida trayectoria, por lo que es improbable que se trate de un error. Sin lugar a dudas, se trata de una consecuencia de la particular conformación de la cultura americana, dada la composición pluriétnica de su población.

"Esclavos de diversas procedencias étnicas (...) continuaron llegando a América hasta la abolición de la esclavitud en Cuba (1886) y Brasil (1888), últimos reductos del sistema esclavista.

[9] Extraído de Ramón y Rivera, L.F., *op. cit.*, págs. 15-16 y pág. 53.
[10] *Ibid*, pág. 117.

G.C.B.A.

(...) por las altas cifras que alcanzó la población africana en Cuba, Haití, Brasil, Panamá, Colombia y Venezuela, son estos los países donde se encuentra un mayor número de supervivencias de este antecedente cultural, distinguiéndose especialmente el área antillana y Brasil. (...) Se sabe que los mayores contingentes de esclavos provenían de África occidental (...) Así tenemos en Brasil a la yoruba (Nigeria), la bantú (Congo, Angola), ewe-fon (Dahomey) y la sudanesa (malé o mandinga). Es prácticamente la misma combinación en Cuba (...)

Desarraigado de su medio natural y social originario, el africano conservó fundamentalmente aquellos elementos culturales que le permitieron asirse a su pasado, a su historia, lo que constituyó para él el único vínculo consigo mismo (...) [11]

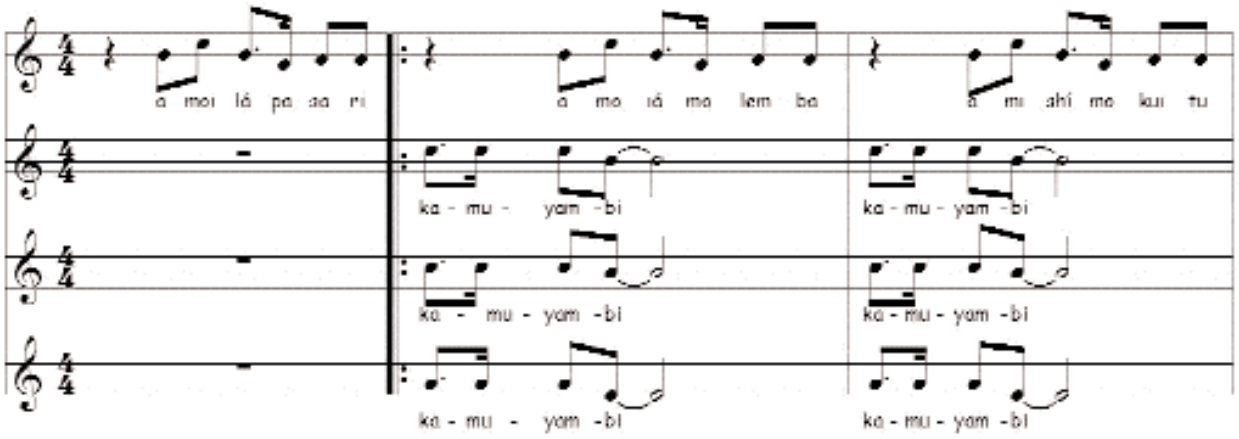
[11] Datos extraídos de Gomez García, Z. y Rodríguez, V.E. "Música latinoamericana y caribeña", La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1996.

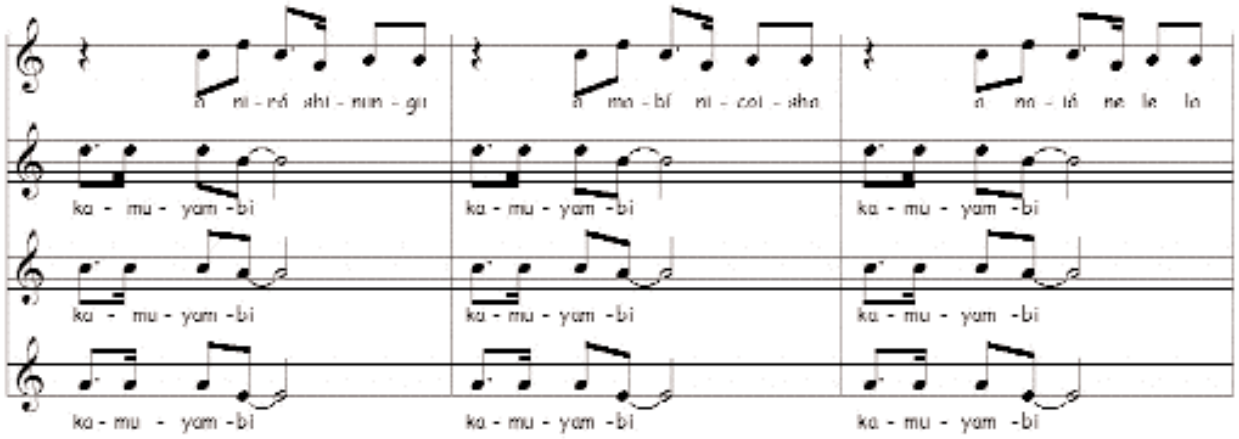
G.C.B.A.

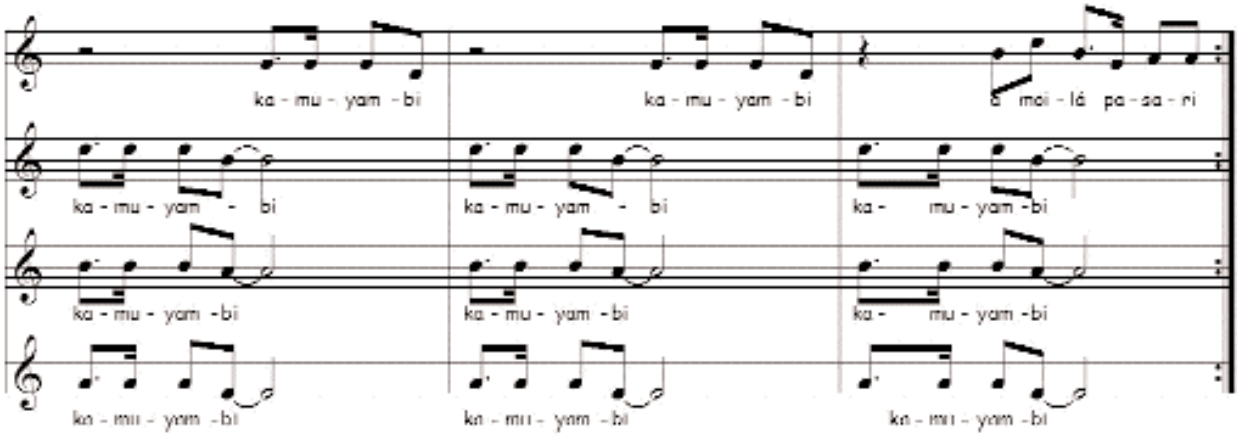
KAMUYAMBI

Música para danzar

Canción infantil de los Baluba del Congo

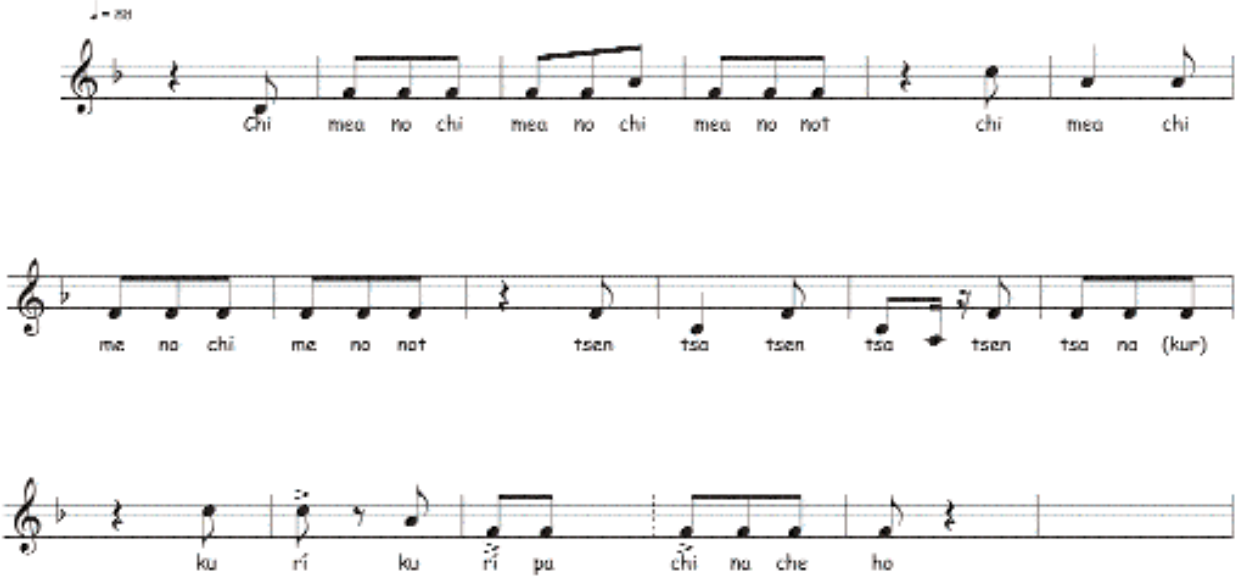




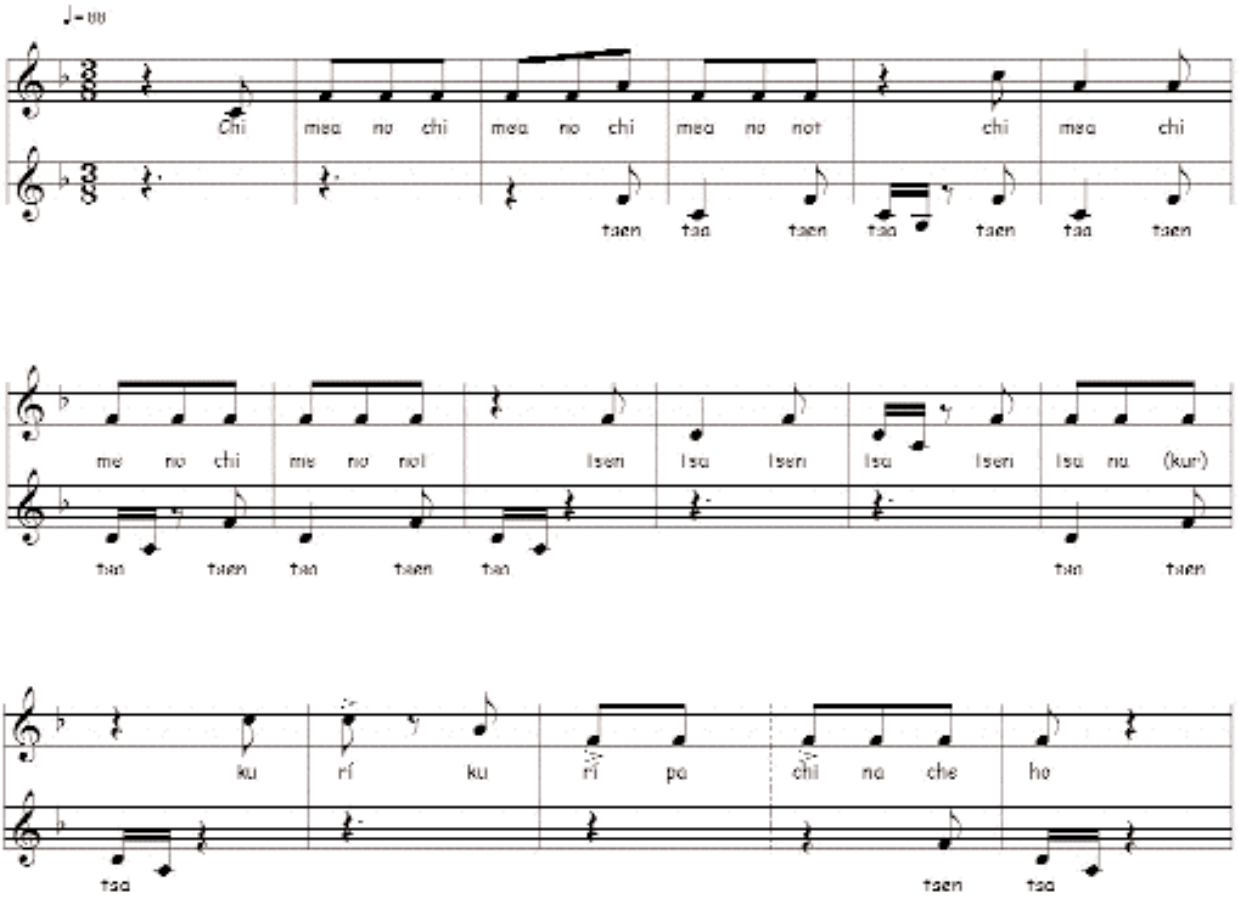


CANTO DE CURACIÓN

Canción de los Shuaras de Ecuador



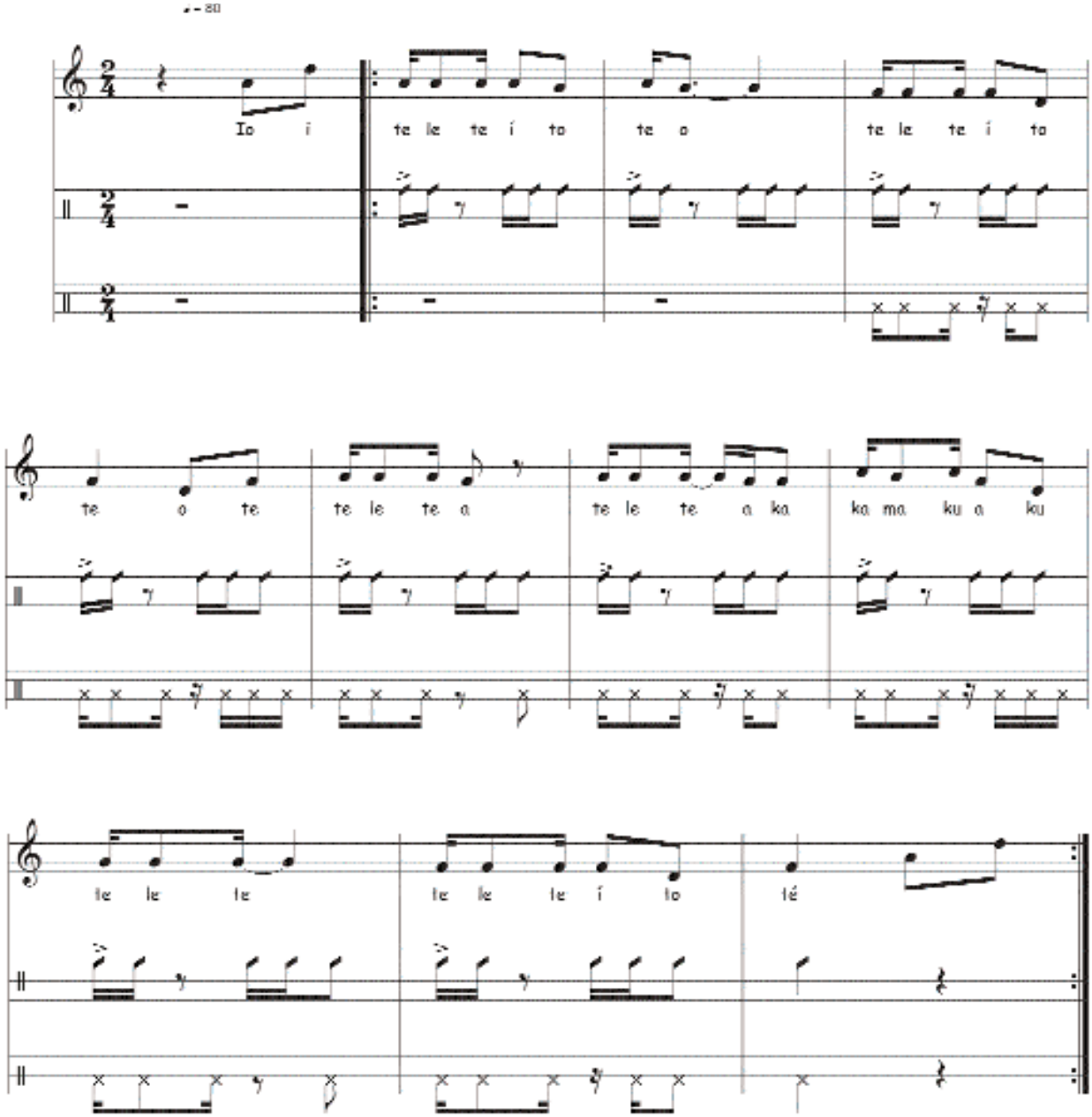
Versión con ostinato melódico



G.C.B.A.

KETU PARA OSAIN

Canto de los Criollos de Brasil



CD 1

Nº	OBRA	Nº	OBRA
1.	**De perdidos al río** (2' 12") de Carles Benavent *Los jóvenes flamencos*. Volumen I CDMPV 1090, Melopea Discos, 1995.	10.	**La trampera** (2' 32") de Aníbal Troilo Versión: cuarteto de cuerdas y batería. *Tangos sin tiempo*, de Mauricio Marcelli, dirección y arreglos CDMPV 1116 Melopea Discos, 1997.
2.	**Honey Pie** (2' 12") de J. Lennon y P. Mc Cartney, con arreglo de Jorge Polanuer. *Cuatro Vientos* CDSMI 004, Melopea Discos, 1993.	11.	**La trampera** (2' 53") de Aníbal Troilo. Versión: trío violín (Pablo Agri), piano (Cristian Zárate) y contrabajo (Daniel Falasca). Agri, Zárate, Falasca trío: *Prepárense* 111-002 DDD PA Records, 2002.
3.	**Pandeirada de San Telmo** (fragmento; 1' 25") de Virginia Alvarez *Xeito Novo: Galimérica*. CMPV 1047, Melopea Discos, 1991.	12.	**La trampera** (2' 35") de Aníbal Troilo. Versión interpretada por Ricardo Domínguez (guitarra) y Walter Ríos (bandoneón). *Chamuyos de fueye y guitarra...* CDM 108, Melopea Discos, 1995.
4.	**Sueño premonitorio** (1' 40") de la banda sonora de la película *Malajunta*, de Jorge Santiso, escrita por Litto Nebbia. CDMSE 5046, Melopea Discos, 1993.	13.	**Laguna de las sirenas** (3' 46") Banda sonora original para *Peter Pan*, escrita por Jiri Koptik, para el Teatro Negro de Praga. CDMSE 5069, Melopea Discos, 1995.
5.	**Río Pucara** (2' 52") (danza, aire de Huayno), de Rodolfo Dalera Rodolfo Dalera: *Tierra noble* CDMPV 1180, Melopea Discos, 2003.	14.	**El Explicao** (5' 44") de Les Luthiers Les Luthiers: *Mastropiero* *que nunca*. Volumen II" Microfon 2-478851 Sony Music, 1996.
6.	**Perdón** (1' 43") de Gabriel Krichi Jorge Cumbo: *Cañas y guitarras* EPSA MUSIC, 1997.	15.	**Chacarera santiagueña/elegua** (3' 43") Recopilación de Chango Farías Gómez *Rompiendo la red*, Chango Farías Gómez y La Manija CTESD 01 ND (Nueva Dirección en la Cultura), 1995.
7.	**La máquina de escribir** (1' 49") de Leroy Anderson Saint Louis Symphony Orchestra, dirigida por Leonard Slatkin.	16.	**Vicenta Lamas** (4' 24") de Gustavo Patiño Gustavo Patiño: *Músico del viento* Cassette, 2009, Huancar, 1984.
8.	**La pobrecita** (3' 23") de Atahualpa Yupanqui Versión del autor. *Cancionero Latinoamericano*. Volumen 2; Comisión consultiva latinoamericana de Juventudes Musicales, con el auspicio de la UNESCO.	17.	**Viejas promesas** (2' 54") de Peteco Carabajal *Coro Popular Melopea* CDM 136, Melopea Discos, 1999.
9.	**La pobrecita** (3'.23") de Atahualpa Yupanqui *Las Pacheco: semilla del sol*. CDMSE 5090, Melopea Discos, 1996.	18.	**Mi vieja viola** (3'25") (tango), de Humberto Correa Carlos Cristal con Osvaldo Berlingieri CDMPV 1146, Melopea Discos, 1998.

G.C.B.A.

CD 2

Nº	OBRA	Nº	OBRA
1.	**Miss Otis Regrets** (2' 28") Cole Porter (1932) Diana Lynn, en *Tribute to Porter* CDMSE 5049, Melopea Discos, 1993.	10.	**Canción sellk'nam** (1' 08") Lola Kiepja. *Selknam. Chans of Tierra del Fuego* Argentina. Lola Kiepja FW0416176, Folkways Records, 1972.
2.	**"No duermas"** (3' 44") (villancico) de Carlos Patiño (ca. 1600-1683), para coro femenino y solistas, acompañado por viola da gamba y guitarra. Música Segreta, en *Música de dos mundos* CDCCM 019, Melopea Discos, 1994.	11.	**Canción lucumí** (2' 20") (Cuba) canta Pedro Aznar *América en cueros*, idea y realización de Leda Valladares. CDMSE 5038, Melopea Discos, 1992.
3.	**"Los coflades de la estleya"** (3' 18") (villancico de negros), para soprano, mezzo y conjunto. Música Segreta, en *Música de dos mundos* CDCCM 019, Melopea Discos, 1994.	12.	**Ndje Mukanie** (3') (mix de tres canciones: de Ruanda, Zaire y Tanzmania). Zap Mama. Luaka Bop Records.
4.	**"Ecco mormorar l'onde"** (3' 08") (madrigal) Claudio Monteverdi *Recitar cantando*. Obras de Claudio Monteverdi Coro Polifónico Provincial de Santa Fe, Dir: Sergio Siminovich. CDMPV 1141, Melopea Discos, 1996.	13.	**Kamuyambi** (1' 18") Canción infantil para danzar, de los Baluba del Congo. En *Misa Luba*. Muungano National Choir (Kenya) Director: Boniface Mganga 426836-2, Phillips Digital Classics.
5.	**"Ohimé dov'e il mio ben"**, (1' 28") (madrigal) Claudio Monteverdi *Recitar cantando*. Obras de Claudio Monteverdi Coro Polifónico Provincial de Santa Fe, Dir: Sergio Siminovich. CDMPV 1141, Melopea Discos, 1996.	14.	**Cavernícola** (1' 17") de Jorge Cumbo *Soplando una historia* *a los cuatro vientos*; Cuatro Vientos CDSMI 003 Melopea Discos, 1990.
6.	**"Por otra ventana"** (3' 16") (canción) de Marcelo Fraga Marcelo Fraga, *Por otra ventana* CDM121, Melopea Discos, 1995.	15.	**Ejemplo de monodía** (29") Fragmento de "Nostalgias", de Cobián y Cadícamo Violín solo, por Antonio Agri. *Antonio Agri: conversando con amigos* CDMSE 5084, Melopea Discos,1995.
7.	**Canción para la caza del elefante** (2' 43") (música de los MBUTI, pigmeos del Africa Central) *Música de los Pigmeos de la selva del* *noroeste del Congo*. Textos y grabaciones de campaña de Colin Turnbull. Fonema S.A., 1976.	16.	**Ejemplo de monodía** (39") Fragmento de **"Imágenes"**, de Chango Farías Gómez Solo de flauta, por Rubén "Mono" Insaurralde. *Rompiendo la red*, Chango Farías Gómez y La Manija CTESD 01 ND (Nueva Dirección en la Cultura), 1995.
8.	**Tema de arpa** (55") (música de los IESE, pigmeos del África Central). *Música de los Pigmeos de la selva del* *noroeste del Congo*. Textos y grabaciones de campaña de Colin Turnbull. Fonema S.A., 1976.	17.	**Ejemplo de monodía**, con colchón de efecto sonoro de viento (44") Fragmento de "Motivo de Peter Pan y Campanita" Banda sonora original para *"Peter Pan"*, escrita por Jiri Koptik, para el Teatro Negro de Praga CDMSE 5069, Melopea Discos, 1995.
9.	**Canción de cuna Toba** (2' 59") Coro Toba Chelaalapi. CDT 101. Secretaría de Cultura de la Nación, 1995.	18.	**Texturas varias** (5' 38") Fragmento de "Canto a la Telesita", de Rolando Valladares (monodía – monodía acompañada, homofonía, polifonía) *Rompiendo la red*, Chango Farías Gómez y La Manija.- CTESD 01 ND (Nueva Dirección en la Cultura), 1995.

Aportes para la enseñanza. Nivel Medio