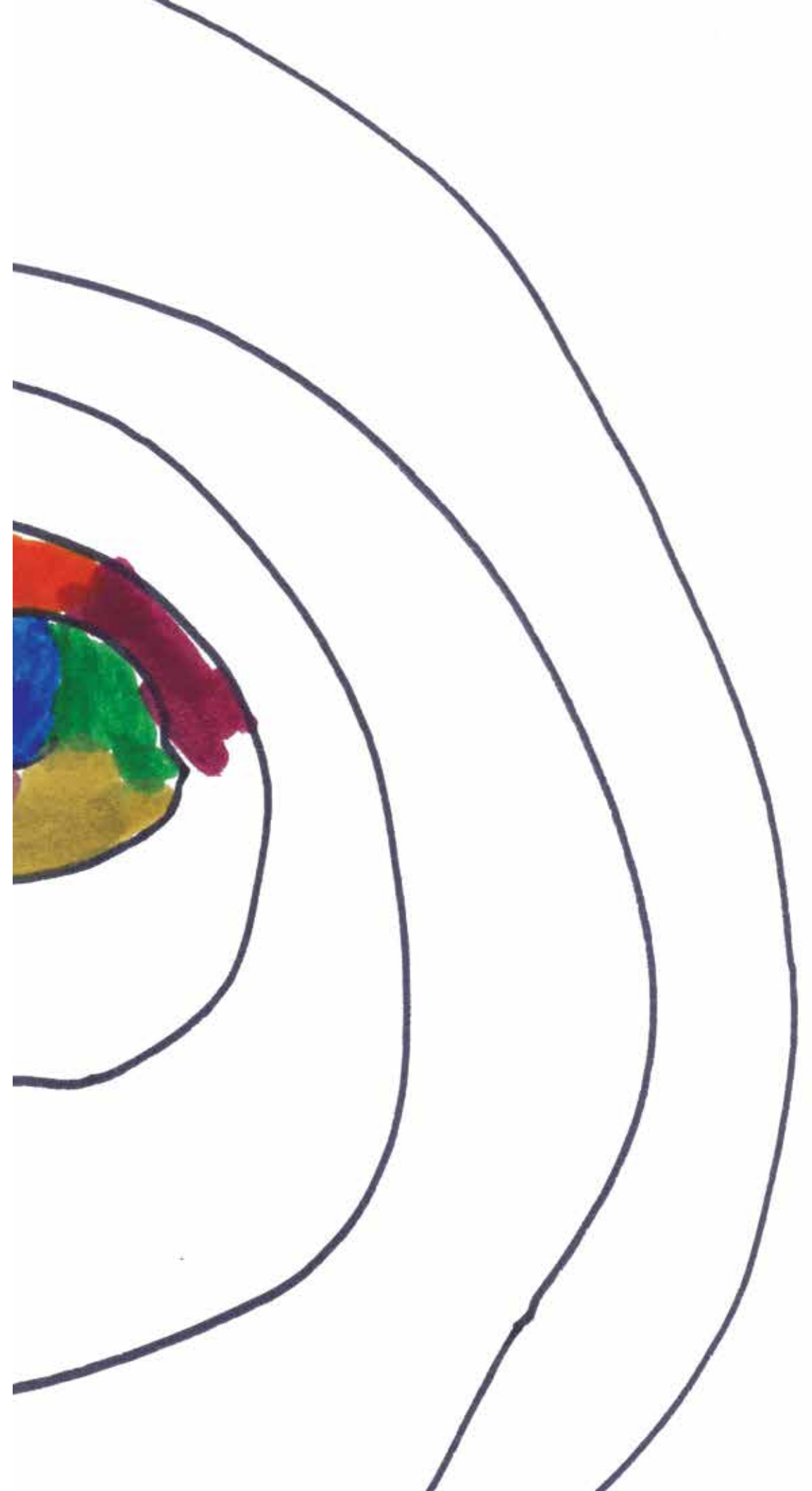




PRÓLOGO

por Eduardo Slusarczuk*

*“Sólo el arte forma personas libres.
No hay arte donde no hay libertad.”
(Dino Saluzzi, 2015)*

Probablemente la música sea la más generosa de las artes. De producción individual o colectiva, la única -me atrevo a decir-, que permite una casi irrestricta interacción entre su creador y su receptor; tanto en el momento de su génesis como en el de su puesta en común.

Cuesta imaginar -lo que no quiere decir que no hayan existido, existan o vayan a existir experiencias en ese sentido- a un pintor trabajando su trazo sobre una superficie en simultaneidad con otras miles de manos sumándose a las suyas. O a un escultor estrellando su cincel con el de cientos a la par, sobre la misma materia prima. O a miles de cineastas o escritores ocasionales coincidiendo sus escenas o situaciones en tiempo real. En todo caso, el teatro quizás sea la disciplina que más se asemeje a la música en términos de intercambio con el público -alcanza con refrescar la escena de los '80-, aunque con alcance acotado.

Cierto es que, como todo arte, la música propone distintos niveles de abordaje. *“Una cosa son las notas; otra, la música. A través de la sensibilidad, viene el arte. Porque nos comunicamos a través de la sensibilidad, y no de las fórmulas, las notas o las herramientas. Si un pueblo deja de entender eso, y vive en un conflicto eterno, está destinado al fracaso y a la muerte temprana”*, me dijo un día, casi a modo de sentencia, el genial músico salteño Dino Saluzzi.

¿Qué hacer, entonces, con semejante generosidad, y ante tamaño riesgo? ¿Cómo contribuir a franquear el acceso a los más pequeños a tan maravilloso don y evitar que se pierdan la fascinante posibilidad de ser los gestores de sus propios sonidos? ¿De qué modo vencer la inercia de una cotidianidad recostada sobre la comodidad del fast food musical, que todo lo reduce a una cuestión de cálculos de costo/beneficio?

Otra vez Saluzzi: *“La música es vida. Pero cuando es utilizada en forma bastarda se convierte en la destrucción de sí misma. Es el camino*

a la destrucción de la propia música”. Y Nico, de 7, que al pasar la deja picando. *“La vida es música”*, dice, y sigue su camino por la casa. Algo de filosofía barata: si la música es vida y su bastardeo encarna su propia destrucción, de lo que estamos hablando es de la destrucción de la vida misma. Que no es poco y merece, como mínimo, algún tipo de atención.

En esa dirección va **Raíz de niño**; un trabajo exento de presuntuosidad, pero pleno de nobles aspiraciones. Basado, además, en profundas y probadas convicciones. Basta con revisar las decisiones académicas y estéticas tomadas por **Karina Malvicini** y **Nora Sarmoria**, y los caminos trazados por ambas a lo largo de sus trayectorias para entender este libro como una acción más en apoyo de eso que piensan y vuelcan en sus profesiones.

“Para hacer música no necesitamos saber leerla y escribirla”, dice Malvicini para escándalo de aquellos que dependen de lo impreso para proyectar alguna frase sonora. Y no contenta con eso, señala que *“enseñar es generar espacios de exploración, compromiso y reflexión”*, al mismo tiempo que reclama de los maestros vocación por *“escuchar, atender y entender los leguajes de la infancia”*.

“Hacer con libertad la música es lo más sincero que uno tiene para dar; ése es el camino que elijo con estas y todas las composiciones, todas ellas hechas con un profundo respeto por el origen de cada estilo”, esgrime Sarmoria, para explicar su determinación en que su *Zamba del telar* tenga sólo ocho compases por estrofa y estribillo, en lugar de las doce tradicionales. Cuestión de principios: la música es algo vivo, y *“todo lo vivo cambia”* (Sarmoria dixit).

No sólo eso, sino que jamás una obra suena dos veces de la misma manera, a menos que sea desde un disco. O desde alguna de las usinas radiofónicas o equivalentes que disparan canciones repetidas -aunque cambien de letra- a repetición. Mucho más resultado de una maquinaria impersonal que confina a quien escucha al rol de espectador inerte, que fruto de un proceso creativo que exige un papel activo de aquel que escucha para que la obra complete su sentido.

Pero la propuesta de **Raíz de niño** no se agota en el planteo de caminos posibles para pensar la educación musical en la infancia, sino que va un poco más allá, al circunscribir -o extender- su área de acción a once géneros folklóricos del sur del continente americano. Al fin y al cabo, un modo de apropiarse de elementos comunes a quienes vivimos en esta parte del mundo, que en su interacción con aquellos que traemos de nuestro propio pasado personal, concluyen en la construcción de una identidad colectiva.

Y también, una manera de poner a disposición de los docentes una serie de herramientas que transformen la enseñanza musical en un espacio en el que la transmisión de conocimientos comprenda no sólo la búsqueda de la excelencia, sino una vía de intercambio y crecimiento que fomente la libertad de elección, de expresión, de juego y de disfrute. •

* **Eduardo Slusarczuk** (por Karina Malvicini)

Es un destacado periodista, editor de música en la sección “Espectáculos” del diario *Clarín*. En su amplio andar musical, destaca a quienes marcaron su camino: los *Shakers*, los *Beatles*, *Rolling Stones*, *Carpenters* y *Suí Generis*, *Yes*, *Brahms*, *Kiss*, *Queen*, *King Crimson* y *Spinetta Jade*, entre muchos más. *Pedro Aznar*, *Maurice Ravel* y *Cuchi Leguizamón*; *Charly García* y *Joni Mitchell*. *Keith Jarrett*, *Egberto Gismonti* y *Nora Sarmoria* también. Su escucha atenta, refinada y crítica queda reflejada en cada una de las entrevistas que supo hacer y sigue haciendo a tantos artistas del mundo. Fue dueño de la mejor disquería del barrio de Devoto, a la que muchos acudíamos en busca de material y charlas musicales con un querido amigo, porque Edu es un gran maestro a la hora de escuchar, leer, siempre aprender y escribir. ¡Gracias por acompañarme una vez más!

- track # 1 (versión completa)
- tracks # 12 y 13 (karaoke)

bailecito



Caracol espiral (bailecito)

© Nora Sarmoria - Piano Inicial, volumen I, 2005

ca- ra- col es- pi-
ral a- pren- di
de tu paz tran- qui-
li- to vas

I. Canto y exploración sonora

Caracol, espiral
aprendí de tu paz
tranquilito vas...

letra: N. Sarmoria



“... Sentados en ronda, acerqué una bolsa y les conté a los niños que alguien había llegado a visitarlos. Siguiendo un orden, cada uno pudo decir al grupo quién pensaba que era. Lentamente, mientras cantaba la canción, el caracol de peluche comenzó a circular de mano en mano arrastrado por el piso. Les pedí a los niños que me ayuden a cantar. Así, el muñeco terminó de hacer todo su recorrido.

Acerqué entonces una caja con muchos caracoles y entregué dos a cada uno invitándolos a realizar una exploración sonora. Algunos pidieron intercambiar el material y así lo hicieron. Al tiempo de exploración siguió un espacio destinado a mostrar cuál era el sonido que más les había gustado.

Propuse una sonorización, y para ella sugerí que quienes tuviesen caracoles similares conformaran un grupo. Hicimos varias pruebas con diferentes directores y organizamos una versión final que incluía también el sonido del mar y la canción.

A la clase siguiente llevé un instrumento construido con muchos caracoles¹ que colgaban de un elástico ofreciendo la posibilidad de volver a explorar el material generando un nuevo clima sonoro...”

Relato de experiencia, taller de música, grupo de 4 años.

Prof. Karina Malvicini

II. Ejecución instrumental y pequeño ensamble

- Tocar el siguiente ritmo con los caracoles. Explorar distintos modos de percutirlos. Puede sugerirse el uso de baquetas para sumar riqueza tímbrica.



- Cantar la canción realizando el ostinato rítmico con los caracoles.

- Para una versión con un grado mayor de dificultad, proponer la misma idea pero ejecutando la siguiente base rítmica:



- Trabajar la base rítmica del bailecito con los caracoles atendiendo las diferencias tímbricas del mismo.



- Interpretar la melodía con instrumentos (kalimbas), y los bajos con placas graves de xilófonos o tubos de PVC percutidos con una plantilla de goma o en el piso², siguiendo alguno de los patrones rítmicos trabajados (de acuerdo al nivel de dificultad). Es importante que la base rítmica del bailecito sea sostenida desde un instrumento de percusión.

- La línea melódica de los bajos queda establecida de la siguiente manera:



- Organizar todo lo trabajado en una versión final que incluya la exploración sonora, el canto y la ejecución instrumental.

III. Movimiento

- Desplazarse por el espacio imitando el movimiento de los caracoles. Buscar diferentes modos de armar su caparazón. Acompañar esta actividad con las canciones *Caracolito* y *Saquinho* del CD *Ronda de Los Musiqueros*.³
- Utilizando telas u otros elementos, crear un gran espiral en la sala para buscar distintas maneras de recorrerlo.
- Repartir una cinta a cada niño para que arme su espiral y pueda transitarlo con sus dedos o con un muñeco mientras canta la canción.
- Sentados en parejas, uno de los niños desplaza su dedo lentamente por la espalda del compañero mientras canta la canción, y el otro va dibujando en una hoja el recorrido que siente en su espalda.



IV. Bailecito y chamamé

Cuando Nora me presentó esta idea mi pregunta fue: - *¿Pero, podemos mezclar un bailecito con un chamamé?* Y ella respondió: - *¿Quién es el compositor?.* - Vos, respondí. Y ella contestó: - *Entonces se puede...*

**Caracol, espiral
aprendí, de tu paz
tranquilito vas...**

**Tu cuerpito circular
en espiral
te protege de quien te quiere atacar,
en tu gran caparazón
entrás entero y rodás.**

**Mientras tomo tereré
juntito a usté
despacito voy cantando esta canción,
dedicado al caracol
mi bailecito y chamamé.**

letra: N. Sarmoria

- Se sugiere transportar la melodía del bailecito y el chamamé a **fa mayor** si la tonalidad original es demasiado grave para ser cantada por los niños.
- Realizar las mismas propuestas de movimiento sugeridas anteriormente invitando a pensar “otro tipo de andar” en el momento del chamamé.
- Alternar el ensamble vocal/instrumental del bailecito con el canto del chamamé, acompañados por el docente.

Caracol espiral

(bailecito con chamamé)

© Nora Sarmoria - Piano Inicial, volumen II, 2005

tu cuer- pi- to cir- cu- lar en es- pi-
ral te pro- te- ge de quien te qui- re a- ta
car. En tu gran ca-pa-ra- zón en- tras en- te- ro y ro-
das.

V. Para reflexionar

*“No tienen prisa las palabras en decir. La urgencia tiene voz atragantada. La prisa alborota los sonidos y se acaba extranjera. El barullo es un jeroglífico que no descifraremos nunca. Escribir, entonces, mirándote a los ojos. Deseando tu dictado”.*⁴

La importancia de los procesos

La forma de trabajo planteada requiere **valorar no sólo los resultados sino los procesos** que transita cada niño para alcanzarlos.

El tiempo es una variable fundamental que genera mayor riqueza si el docente toma conciencia de su importancia. Sabiendo que cada realidad escolar presenta múltiples y complejos contextos, un desafío es otorgar los espacios necesarios para que cada alumno, cada grupo y cada docente puedan disfrutar de las experiencias de aprendizaje para explorar, crear, apreciar, compartir y encontrarnos en el hacer musical.

Así, el espacio y el tiempo dejan de ser meros conceptos para convertirse en oportunidad, siendo la curiosidad el motor del aprendizaje que permite capitalizar todo lo “imprevisto” que surge en el aula.

Lejos de estar predeterminado, el camino a recorrer se encuentra a medio construir, con un maestro que “atento al dictado de los alumnos” los guía. Un maestro que facilita la participación, la autoconfianza y el diálogo. •



1. Atar a un elástico con ojales (de aproximadamente 6 metros) diferentes tipos de caracoles sujetos con hilo encerado. Los caracoles deben tener cierta proximidad para que al sacudir el elástico puedan chocarse entre sí.

2. El “chancletófono” es un instrumento ideado por el maestro **Julio Calvo**. Para su construcción recomendamos visitar las siguientes páginas:

www.suenquetesuena.blogspot.com / www.youtube.com/watch%3Fv%3DOSUd11-sH_M

3. **Los Musiqueros**: Ronda. Buenos Aires, 2010.

4. **Skliar, Carlos**: No tienen prisa las palabras. Barcelona, Candaya, 2012.

[illegible]

- track # 2 (versión completa)
- track # 14 (karaoke)

candombe



lento

“...Habíamos estado trabajando sobre el pentacordio mayor. Ese día armamos una ronda y saqué un diapasón. Nadie sabía qué era. Yo lo percutía en mi mano y lo apoyaba en mi cabeza. El sonido ‘la’ se percibía muy suavemente mientras caminaba dentro de la ronda y todos en silencio trataban de escuchar. Uno de los niños dijo: ‘¿qué estás haciendo?’ Y otro rápidamente contestó: ‘está buscando wi-fi...’ Así llegó a la clase el Candombecero”.

Relato de experiencia, Taller de Iniciación Musical, grupo de 7 años.
Prof. Karina Malvicini



I. Canto y exploración sonora

En la versión interpretada en el CD, el candombe comienza en la tonalidad de **do mayor**, y luego el tema modula a la tonalidad de **sol mayor**. La secuencia desarrollada puede ser aplicada en ambas tonalidades:

- Presentar el diapasón. Cantar juntos el sonido **la**, y buscar entonando los sonidos **sol-fa-mi-re-do-si**.
- Dividir al grupo en seis subgrupos: **sol, fa, mi, re, do** y **si**. Cada uno responderá a la nota que le dá nombre, y que entonará cuando lo indique el director (que en este primer momento es el docente).
- Presentar la primera frase del candombe. El director indicará el turno de cada subgrupo para cantar. Repetir la propuesta disminuyendo progresivamente la participación del director.
- Desafiar a los niños para que interpreten solos la primera parte.
- Para completar el tema, repetir la misma actividad con la segunda frase.
- Con un instrumento de percusión como guía, proponer a todo el grupo desplazarse por el espacio y cantar nuevamente la melodía (cada subgrupo, por separado, cantará su nota en el momento que corresponda).
- Cambio de nota: desarrollar la actividad anterior, pero cuando el instrumento de percusión deja de sonar, todos intercambian su nota con otro compañero. Esto implica una modificación en los subgrupos que deberán reagruparse para cantar la melodía otra vez.

II. Percusión corporal

Para facilitar la lectura y evitar la notación en corcheas con puntillo y semicorcheas, se apeló a duplicar la duración: 

- Caminar dos compases desplazándose por el espacio y a continuación tocar la clave de candombe probando distintos sonidos en el cuerpo. Volver a caminar y buscar otras sonoridades, como indica el esquema:



- Saludo de candombe: desplazarse por el espacio caminando (dos compases) y buscar un compañero para entrechocar las manos como señala el esquema. Repetirlo para intercambiar el saludo con otros.



III. Improvisación vocal e instrumental

La versión compuesta y grabada por Nora Sarmoria en el CD que acompaña este libro fue interpretada en su totalidad con sonidos realizados con la voz. Siguiendo esta idea:



- Improvisar con la voz diferentes sonidos empleando vocales, consonantes, sílabas u onomatopeyas.
- Crear células rítmico-melódicas para acompañar el candombe.
- Invitar a un alumno a componer otra línea melódica, ocupando el rol de director.
- Tomar la versión grabada de tambores de candombe (karaoke candombe) como base para la improvisación instrumental, o trabajar a partir de la ejecución de estos ritmos sugeridos:



tambor - piano

* Tambores de candombe: M = mano / P = palo

* Tambores de candombe: M = mano / P = palo

tambor chico

V. Para reflexionar

Epifanía Improvisada

por Nora Sarmoria

son coloro
luminosa
lumbre
fuego
amorosa
aquí ahora
sincero sale
lo dejo
me deja
suelto
vuelo
juego
río-llo-ro
mis dedos dicen
no los pienso
escucho
amo eso
amo ser ese sonido que sale
me fundo
voy
vuelvo
fui •



[illegible]

- track # 3 (versión completa)
- track # 15 (karaoke)

carnavalito



El vien- to sil- ba u- na voz

car - na- va- li- to so- nó

se o- yen los par- ches vi- brar

(nombre) ya em- pie- za a to- car

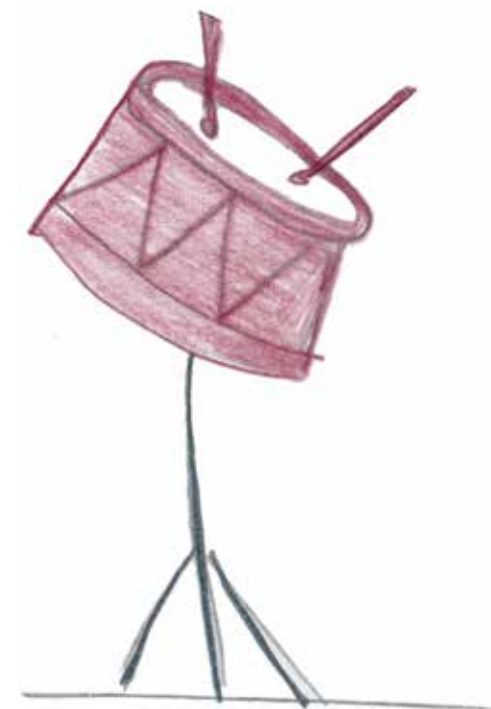
I. Canto, exploración sonora y ejecución instrumental

El viento silba una voz
carnavalito sonó
se oyen los parches vibrar
(nombre) ya empieza a tocar.

Quena, charango y tambor
Tierra de luz y color
Música alegre será
(nombre) ya empieza a tocar.

El viento silba una voz
carnavalito sonó
música alegre queda
aunque la banda se va.

letra: S. Mairet / N. Sarmoria



- Realizar un trabajo de exploración sonora en instrumentos de parche, tanto convencionales como contruidos por los niños. Investigar el material e implementar las ideas que vayan surgiendo.

- Tocar y dejar de tocar atendiendo a un director.

- Desde el lenguaje corporal, pensar de qué manera el director puede indicar a “la orquesta”: tocar-no tocar / fuerte-suave / solo-tutti / in crescendo-diminuendo, en dos grupos de pregunta-respuesta. Probar la resultante sonora a partir de esta propuesta.

- Enseñar los ostinatos rítmicos.

Para facilitar la lectura se recurrió a duplicar la duración: ♩ = ♩

- Repartir instrumentos de percusión. El docente realiza el ritmo y cada niño responde a modo de eco (pensar estrategias más dinámicas para grupos numerosos). Si no se contara con instrumentos, esta actividad puede abordarse desde la percusión corporal.

- A partir de la idea anterior, el alumno decide si imita al profesor o complementa la frase con otra idea rítmica.

- Uno de los niños pasa a ocupar el lugar del docente. Mientras se repite el ostinato, otros alumnos improvisan melodías sobre la escala pentatónica de **do mayor** para acompañar la base rítmica.

- Enseñar la canción. La estructura formal de este carnavalito es: introducción / estrofa / interludio / estrofa / interludio / estrofa. El alumno nombrado en la estrofa es quien improvisa con su instrumento de percusión en el interludio, mientras el docente acompaña ejecutando el esquema armónico **fa mayor 7 - la menor - sol 7 - do mayor**.

Si el grupo es numeroso, es bueno dividir a los niños y establecer de antemano un nombre para cada equipo. Puede pedirse al grupo que organicen lo que van a tocar en el momento de ser solistas.

- Realizar en el tiempo del solista una improvisación melódica sobre la escala pentatónica de **do mayor** y/o jónica de **do mayor** (sobre la armonía de **fa**, la escala es lidia).

II. Ensamble vocal

La obra está conformada por dos frases. Cada una de ellas contiene a su vez dos semifrases desarrolladas sobre el IV y VI grado y luego, sobre el V y I grado de la escala de **do mayor**.

- Proponer a los niños un juego.

Cuando el docente cante con el nombre de las notas:



Ellos deben responder:



Y viceversa.

- Cantar la obra completa con las notas dividiendo a los alumnos en dos grupos: uno interpreta el antecedente y el otro el consecuente de cada frase. Mientras, el docente sostiene el canto desde el acompañamiento armónico.

- Improvisar diferentes preguntas o respuestas que pueden incluir otras melodías, ritmos y sonidos.

III. Ensamble instrumental

- Dividir a los niños en tres grupos. A modo de pregunta/respuesta, el grupo uno ejecutará el antecedente de la frase y el grupo dos el consecuente. Los instrumentos elegidos pueden ser, entre otros: placas, tubos de PVC (soplados o percutidos en el piso), flautas, sikus. El tercer grupo será el encargado de hacer los bajos -como lo indica la partitura- y la percusión.

- Sería interesante poder inventarle a este carnavalito otra introducción sobre la base armónica de la obra. Buscar alternativas, proponer acuerdos y registrar la versión más votada.

IV. Movimiento

Bailar un carnavalito.

V. Para reflexionar



“La escuela puede contribuir a la difusión de los elementos tradicionales de la cultura generando una postura activa: se trata de que el músico-educador encuentre un modo de acercamiento al material folklórico que permita considerarlo no como un producto que se debe consumir, sino como una fuente de creación artística”.¹

Componer

“Al componer siento a la palabra como un complemento del sonido, la mayor parte de las veces viene primero la melodía y luego el verbo, otras, las menos, anteceden las letras las cuales tienen una música interna que brota de ellas y forman la melodía con su consiguiente armonía... todo es un misterio”.²

1. Aguilar, María del Carmen: *Folklore para armar*. Buenos Aires, 1991.

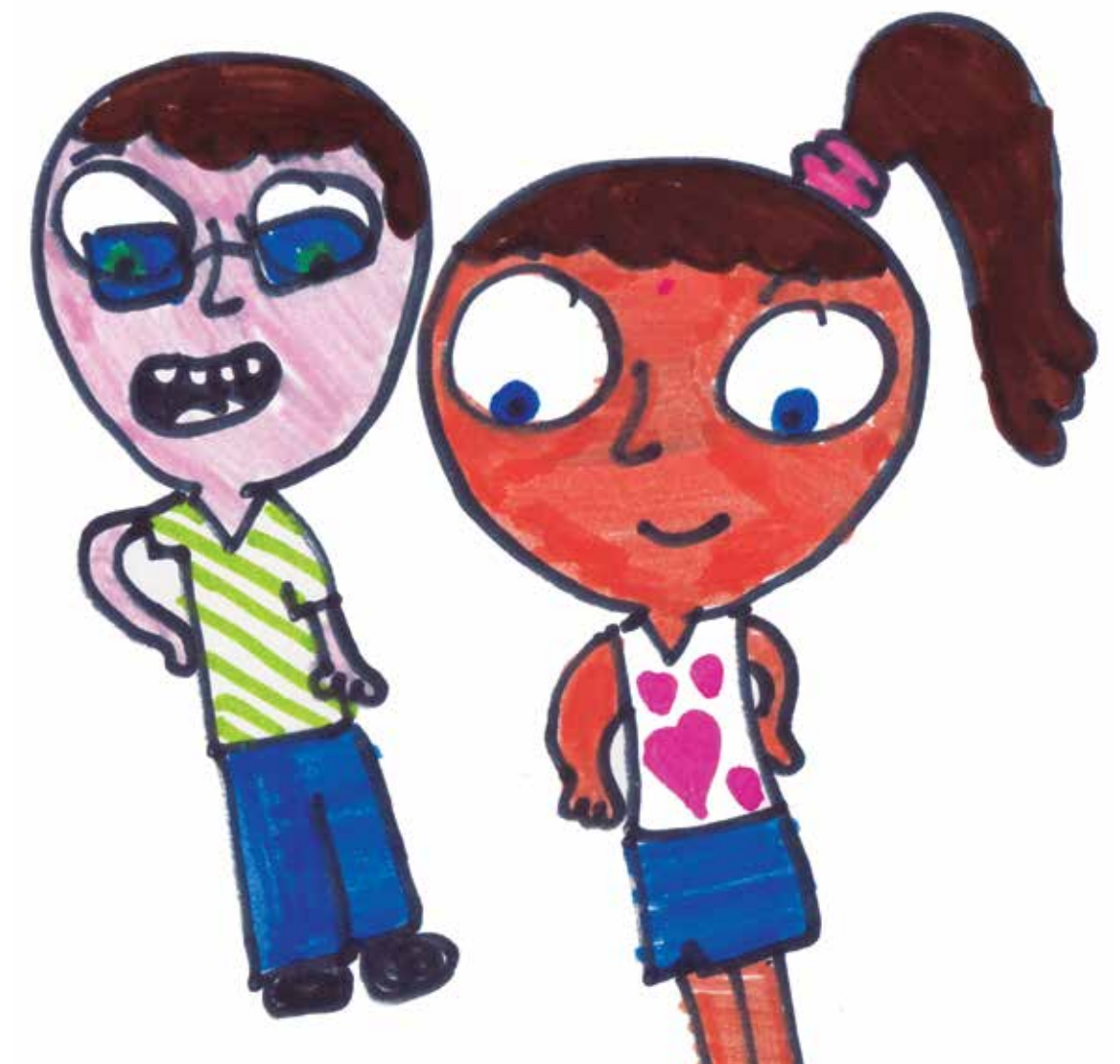
2. Sarmoria, Nora



[illegible]

- track # 4 (versión completa)
- track # 16 (karaoke)

chacarera



Mi nombre (chacarera)

© Nora Sarmoria - Piano Inicial, volumen II, 2005

C A C G7
 C G7
 B
 G7 C
 G7 C

pro-nun- cio mi nom- bre
 y lo ha- go can- ción bus-co los so- ni- dos
 que hay en su in- te- rior

A B A B A B B

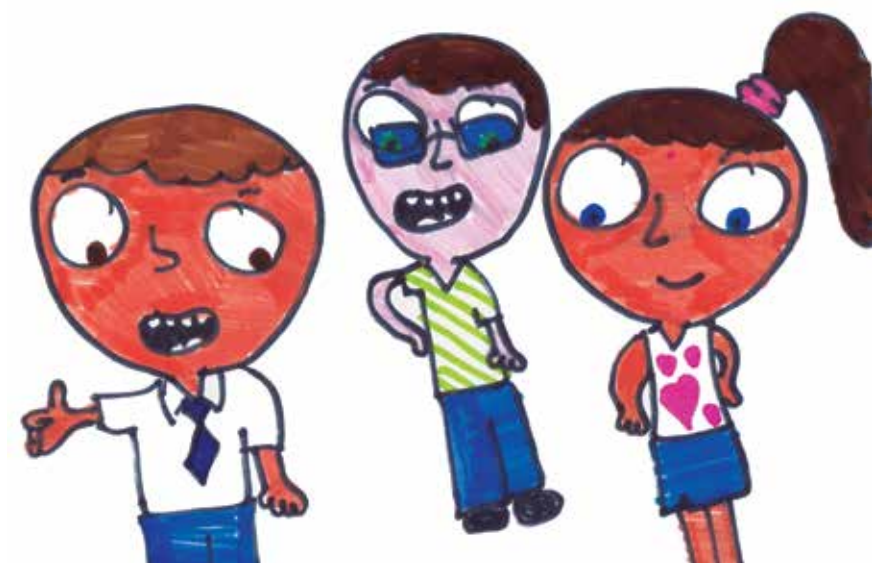
I. Canto y exploración sonora

Pronuncio mi nombre
y lo hago canción,
busco los sonidos
que hay en su interior.

Si le pongo notas
sonará mejor,
siento que al cantarlo
ríe el corazón.

Si me siento triste
con solo cantar
con ritmo mi nombre
lo triste se va.

letra: N. Sarmoria



II. Improvisación vocal

• Proponer a los niños la exploración de células rítmicas con las sílabas de sus nombres (se pueden agregar onomatopeyas o percusión corporal). Cada uno elige una combinación y por ronda se presenta de esta manera, para ser imitado luego por todos.

• Realizar la misma actividad mientras el docente toca en el bombo la base rítmica de la chacarera:



• Escoger por consenso el nombre de uno de los integrantes del grupo. Improvisar.

• Pensar distintas maneras de cantar nuestro nombre. Mostrarlo al grupo.

• Presentar a un compañero cantándole su nombre.

• Escuchar la introducción de la chacarera y cantar sobre ella improvisando melodías con nuestro nombre en forma grupal o individual.

III. El canto

- Cantar todos juntos la chacarera “Mi nombre”.
- Sumar al canto el trabajo de improvisación mencionado, teniendo en cuenta la estructura formal de esta chacarera: introducción / primera estrofa / interludio / segunda estrofa / interludio / tercera estrofa / estribillo.

Introducción: palmas.
Primera estrofa: canto.
Interludio: cada uno improvisa su nombre con células rítmicas (otras opciones: improvisar sobre un mismo nombre, o elegir un solista).
Segunda estrofa: canto.
Interludio: cada uno improvisa su nombre con melodías (las mismas sugerencias plantea- das anteriormente son posibles aquí también).
Tercera estrofa: canto.
Estribillo: canto e improvisación libre con percusión corporal.

IV. El ensamble

Todas las actividades pueden trabajarse con los tubos de plástico afinados y contruidos en PVC para percutir con plantillas de goma, o en el piso:

- Tocar con los tubos la melodía, tanto de la introducción como del interludio, y cantar las estrofas y estribillo.
- Realizar un arreglo solo instrumental: elegir instrumentos para interpretar la melodía. Los bajos quedan a cargo de los tubos (ver partitura), agregando la percusión (base rítmica de la chacarera).
- Tocar en la introducción e interludio la melodía y los bajos con los tubos (mientras un so- lista improvisa rítmica y melódicamente con su nombre), y cantar en las estrofas y estribillo acompañados por el docente.



V. Para reflexionar

“Así soy yo; ¿qué quién soy yo? Igual que tú, inquilino del mundo, inquilino; no te lo tomes para mal, ni para bien; ni lo dudes; lo quieras o no lo quieras, eres inquilino (...) no existen razas, ni distancias, ni norte, ni sur, todos somos inquilinos”. Diego Carrasco ¹

La identidad, la diversidad y “los diferentes”

“La preocupación por las diferencias se ha transformado en una obsesión por los diferen- tes”.² La diversidad no es lo que “otros” poseen sino un término que debe ser entendido como una construcción entre unos y otros.
Todos somos *inquilinos*, pero el modo en el que decidimos serlo nos diferencia de los de- más. La manera de *habitar* dependerá de la mirada particular de entender el mundo exte- rior desde nuestro propio mundo interior.

La clase de música es un ámbito destinado a tejer encuentros que favorecen la alteridad, la aceptación y la inclusión, contribuyendo así al desarrollo de la identidad individual y colectiva, donde cada uno tiene la posibilidad de expresar su manera particular de sentir.

Al hacer música de otros pueblos abrimos una puerta de acceso a **entender el mundo des- de otras miradas**, desde otros códigos y desde otras formas de pensamiento, promoviendo una postura multicultural. La música no constituye un lenguaje universal, pero es común a todas las culturas la necesidad de expresarse a través de ella. •



1. Mawaca: *Inquilinos do mundo*. San Pablo, 2013.
2. Skliar C., Téllez M.: *Conmover la educación*. Buenos Aires, Noveduc, 2008.

[illegible]

- track # 5 (versión completa)
- track # 17 (karaoke)

chamamé



8^{vb} ---| Cha-ma- mé en gua- ra- ní sig- ni- fi- ca "en- ra-

mar" dan- do som-bra pa' bai- lar. Sa- po es el cu- ru-

rú, Mai- num-bí el co- li- brí ma- ri- po- sa es Pa-nam-bí.

A mi me gus- ta co- mo sue- na el gua- ra- ní

mas si lo can- ta un ni- ñi- to cu- nu

mí. Qué lin- do

fue a- pren- der el gua- ra- ní mien- tras can- to esta can-

ción con rit- mo de cha- ma- mé.

I. Canto

Chamamé en guaraní
significa “enramar”
dando sombra pa’ bailar.

Sapo es el cururú,
mainumbí el colibrí
mariposa es panambí.

A mí me gusta
como suena el guaraní
mas si lo canta
un niño cunumí.

Que lindo fue
aprender el guaraní
mientras canto esta canción
con ritmo de chamamé.

letra: N. Sarmoria



II. Percusión corporal y ejecución instrumental

sobre pierna izquierda sobre pierna derecha

• = Palma izquierda golpea muslo izquierdo.
x = Contrapalma izquierda golpea palma derecha / Idem con mano derecha.

x = Chasquido de dedo con mano derecha.
• = Palma izquierda golpea muslo izquierdo.

• = Palma izquierda golpea muslo izquierdo.
x = Chasquido de dedo con mano derecha.

• = Palma izquierda golpea muslo izquierdo.
x = Chasquido de dedo con mano derecha.
v = Mano derecha contra el pecho.

- En ronda, trabajar sobre cada uno de los cuatro esquemas rítmicos propuestos de manera grupal, acompañando la versión del tema.
- Dividir al grupo. Cada subgrupo es el encargado de interpretar uno de los ritmos.
- Un director señala qué grupo toca de manera individual o en simultáneo con otros.
- Seleccionar un modo de realizar el mismo esquema desplazándose en el espacio.
- Llevar los patrones rítmicos trabajados a los instrumentos de percusión (atendiendo a las diferencias tímbricas).
- Recrear las mismas actividades en versión instrumental.
- Pensar otros nuevos esquemas a los que pueden sumarse sonidos con la voz.

III. Lectura y escritura de ritmos

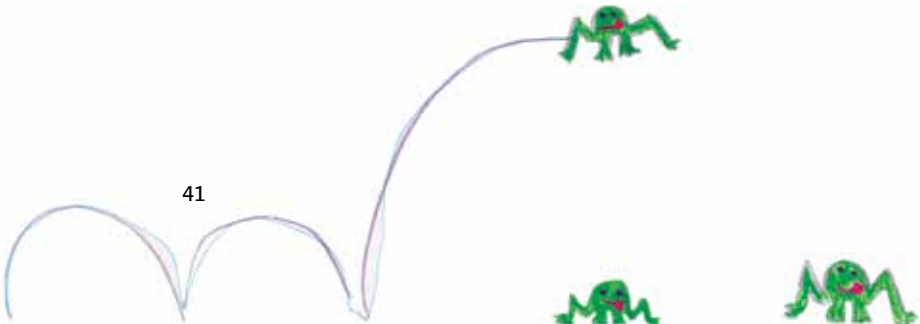
a.

c.

b.

d.

- Presentar los esquemas rítmicos en tarjetas.
- Leer los patrones propuestos.
- Dividir a los alumnos en grupos y entregar a cada uno dos tarjetas iguales de cada patrón rítmico (ocho en total)
- Reconocer los esquemas a partir de la lectura del profesor o de un alumno.
- Organizarlos libremente. Un equipo lee y el resto debe ponerlos en ese orden.
- Tocar con instrumentos los inventos realizados.
- Sumarles una melodía. ¿Y una letra?



IV. Para reflexionar

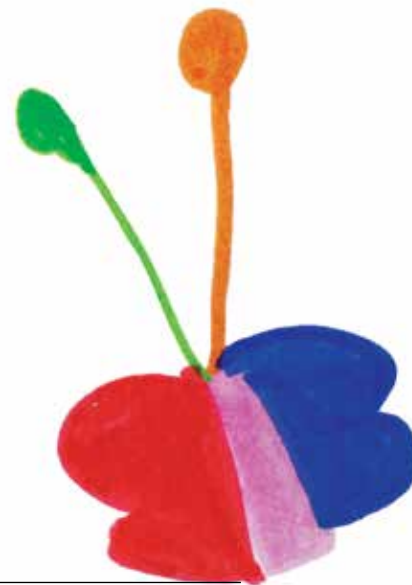
“Cuando no se plantea ningún reto, cuando todo es satisfactorio, puede haber poca motivación para forzar el pensamiento, probar algo nuevo, experimentar, revisar, evaluar y empezar de nuevo. La creatividad se beneficia de las limitaciones. El problema es uno de los principales ejes para fomentar el aprendizaje”.¹

Los desafíos

Es interesante pensar las actividades teniendo en cuenta lo que Vigotsky llamó la *Zona de Desarrollo Proximal* definida como la diferencia que existe entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo de las personas.

Toda propuesta lúdica está motivada por un desafío. Situarlo en el campo de la zona de desarrollo próximo sería pensarlo como algo “ni tan complejo” que resulte frustrante, “ni tan simple” que no proponga reto alguno. Como dice David Perkins, *“cuando la habilidad aniquila al desafío, nos aburrirnos, y cuando se da la situación inversa, nos frustramos. Entre ambos se encuentra el dulce punto motivacional del desafío óptimo”*.²

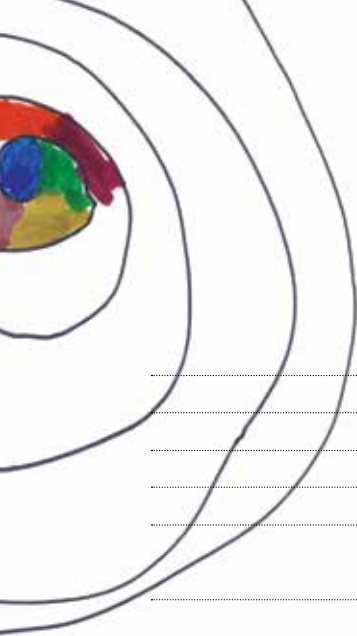
Es ir hacia lo nuevo, desplazando el límite un poco más allá, co-construyendo el aprendizaje junto a los niños entendiendo sus necesidades, sus gustos y conociendo sus capacidades. •



1. Eisner, Elliot: *El arte y la creación de la mente*. España, Paidós Ibérica, 2004.

2. Perkins, David: *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires, Paidós, 2010.



[illegible]



- track # 6 (versión completa)
- track # 18 (karaoke)



cueca



Semilla de bambú
(cueca)

$\text{♩} = 100$

© Nora Sarmoria - Piano Inicial, volumen II, 2005

8^{va} Hace siete a- ños planté se- mi- llas que recién a-

ho- ra veo ger- mi- nar. Qué suerte que

tu- ve tan- ta pa- cien- cia y que nun- ca

las de- jé de re- gar. Qué suerte que

2. Ca- ña de bam- bú por fin des- per- tas-

te! Ve- lóz lle- gás al

sol Ba- jo la som- bra del ca- ña- ve

ral es- cu- cho que el vien- to te ha ce so- nar

I. Canto y exploración sonora

Hace siete años planté semillas
que recién ahora veo germinar.

[¡Qué suerte que tuve tanta paciencia
y que nunca las dejé de regar!]
bis

Me levanté un día y vi un brotecito,
un milagro verde ha de asomar.

[Brote que aquel día buscando el cielo,
tan lleno de vida lo has de alcanzar.]
bis

Caña de bambú ¡por fin despertaste!
veloz llegás al sol.
Bajo la sombra del cañaveral
escucho que el viento te hace sonar.

letra: N. Sarmoria

“Cultivar bambú japonés no es apto para impacientes. Su proceso es distinto al de otros. El bambú japonés es una de las plantas más lentas en crecer en todo el mundo. Durante los primeros siete años, es muy poco lo que se puede apreciar de su crecimiento, quizás un cultivador inexperto no tendría la suficiente paciencia y abandonaría el proyecto. Sin embargo, al llegar al séptimo año, en sólo seis semanas la planta de bambú crece más de treinta metros. ¿Qué ocurrió? ¿Por qué no crecía durante los primeros siete años? No es que no creciera, sino que durante los primeros siete años de aparente inactividad, el bambú estaba generando un complejo sistema de raíces que le permitiera sostenerse cuando empezara el crecimiento”. (José Luis Prieto)

- Dividir a los niños en grupos. Entregar cañas de bambú.¹ Proponer un tiempo de exploración del material para registrar distintos modos de percutirlas, entrechocarlas o tocarlas sobre diferentes superficies escuchando las variables tímbricas.
- Invitar a cada grupo a crear un modo de “presentación sonora”.
- Plantear la realización de una partitura con grafías analógicas incluyendo los sonidos obtenidos a partir de los diferentes modos de acción.
- Seleccionar un representante de cada equipo para dirigir la obra elaborada en su grupo.

II. Ritmo

- Elaborar una nueva partitura con todos los grupos a partir de lo escuchado.
- Investigar sobre la historia de los quitiplás (instrumentos del folklore venezolano -originario de África- contruidos con cañas de bambú).

- Enseñar la base rítmica de la cueca haciendo hincapié en las diferencias tímbricas y acentos.



- Buscar distintas maneras de realizar el ritmo: con percusión corporal y luego con instrumentos, a los que pueden incluirse las cañas.
- Acompañar la cueca ejecutando la base rítmica.
- Tocar la base rítmica con otro compañero. Uno se encarga del sonido más agudo y el otro del más grave (propuesta de mayor dificultad).

- Repartir cañas de bambú del mismo tamaño. Buscar dos superficies diferentes para percutirlas: una que produzca un sonido grave, y otra que produzca uno agudo. Tocar las siguientes bases rítmicas de la cueca:



- Sumar algunas variantes de base:



remate del bombo



- Cada uno elige una de las bases rítmicas (o sus variantes) para ejecutarla por ronda, sucesivamente, manteniendo una pulsación común.
- Acompañar el tema.

III. Improvisación

- El tema A está conformado por tres frases (antecedente, consecuente y reiteración del consecuente). El docente canta o toca la primera frase, y en la segunda invita a los alumnos a que improvisen una melodía (que luego deben repetir respetando la estructura formal de la obra). Esta actividad puede ser planteada tomando como referencia la versión karaoke del CD.
- Interpretar la cueca completa en su nueva versión.

IV. Para reflexionar

“Si recorremos el equipaje de las palabras, historias, ritmos, recuerdos, dichos, sonidos de la infancia, etcétera, que probablemente cada uno de nosotros cree no tener -y si lo tiene no le da importancia, o hasta lo esconde-, vamos a descubrir la punta de un gran ovillo. Ovillo que atesora los hilos que dan sentido al imaginario de cada persona. Los imaginarios convergen y esta convergencia de mundos internos y externos, dan sentido al imaginario colectivo de una familia, de una región, de un país”.²

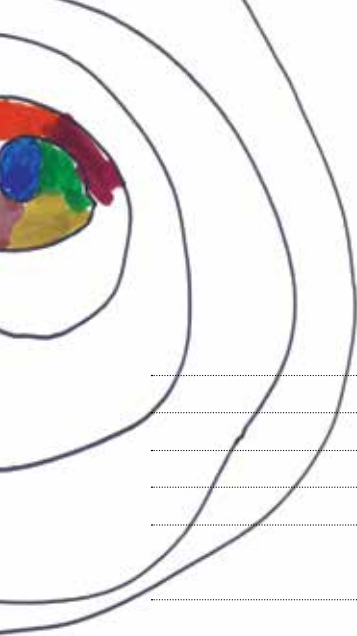
Trabajar en el terreno de la incertidumbre

- Para promover la capacidad creadora de chicos y grandes.
- Para romper estereotipos.
- Para explorar y comprender el mundo con y desde todos los sentidos.
- Para generar experiencias en libertad y abrir espacios que permitan construir nociones de identidad y pertenencia.
- Para que la emoción, la afectividad y el conocimiento generen momentos que, como dice Laura Devetach, “*queden guardados en los bolsillos del alma*”. •

1. La caña de bambú debe estar abierta por un extremo, y por el otro cerrada por el nudo natural del bambú. Este extremo es el que golpea el suelo.

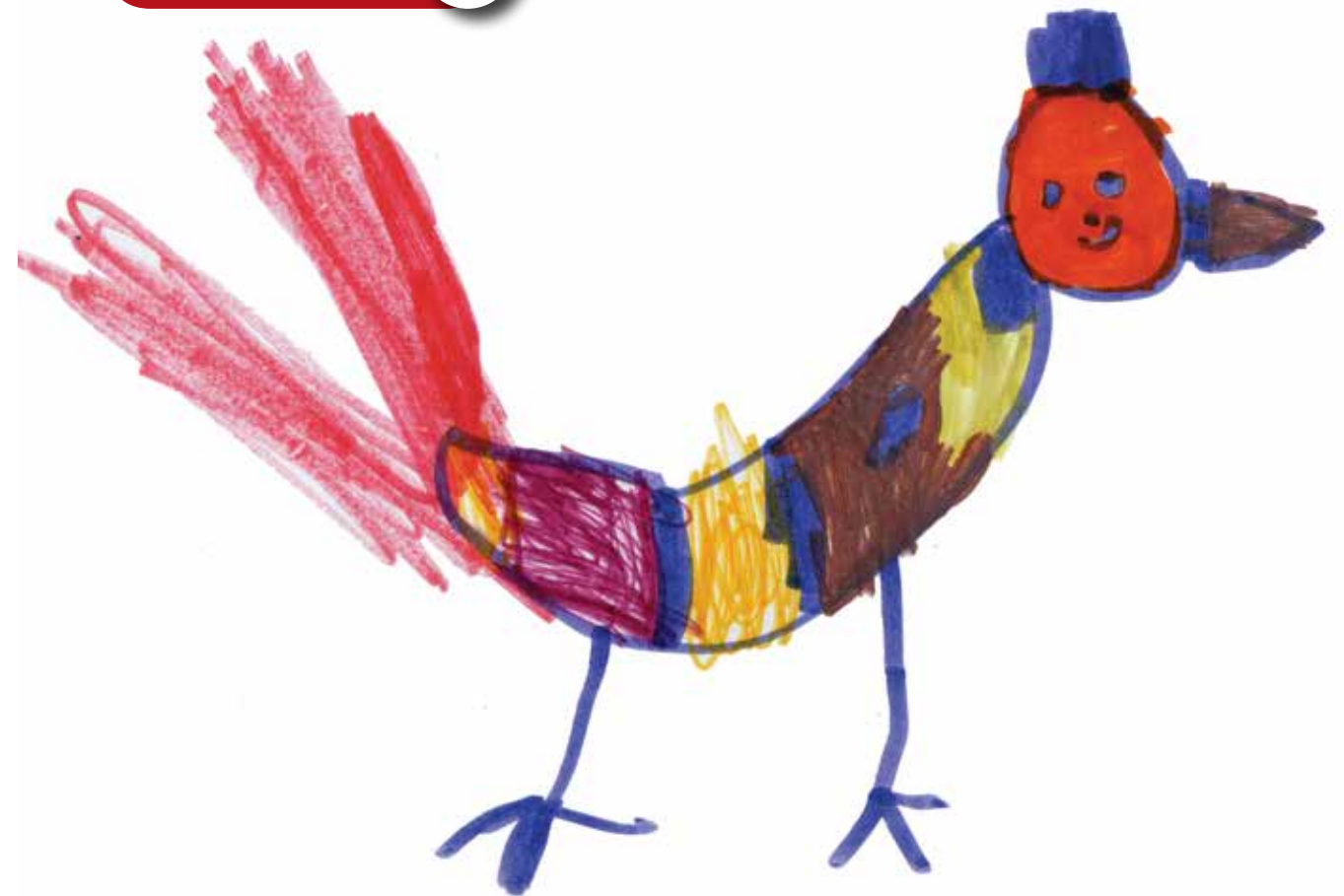
2. **Devetach, Laura:** *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte, 2008.



This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. A single vertical red margin line runs down the left side of the page. The top-left corner features a faint, light blue decorative graphic consisting of several overlapping curved lines. The rest of the page is empty, providing space for writing or drawing.

- track # 7 (versión completa)
- track # 19 (karaoke)

cumbia



Cumbia de los pájaros
(cumbia)

$\text{♩} = 175$

8vb

Pa- pa-ga- llo, lo- ro, tu- cán.

5 3 1 2 5 4 3 2

Gua-ca-ma- yo, mir- lo, fai- sán. Pa- pa-ga- llo, lo- ro, tu- cán.

1 4 3 2 1 2 1 3 2

el pulgar toca las dos notas

5 3 2 4

Gua- ca- ma- yo, mir- lo, fai- sán. En la sel- va en-tre

2 5 1 3 2 4

flo-res yo las vi vo-lar cumbia de aves tro-pi-cales linda pa' go-zar

4 2 5 4 3 1

5 1 3 2

1 2 4 5 2 1 2 3 5 4

3 5 3 3 4 5 1 3 2

2 2 2 2 2

3 5 3 3 4

1 5 2 4 3 2

5 4 3 2

final

1 5 2 1

1 5

I. Canto

Papagallo, loro, tucán,
guacamayo, mirlo, faisán.

En la selva, entre flores, yo las vi volar.

Cumbia de aves tropicales, linda pa’ gozar.

letra: N. Sarmoria

- Dividir al grupo en seis subgrupos. Ubicados en ronda, cada uno deberá decir (siguiendo el orden en el que aparecen las aves en la canción) el nombre que le corresponde: un grupo será papagallo, el otro loro, el otro tucán etc. Acelerar la velocidad cada vez que se repite.
- Cantar la canción y en el tema B, todos “convertidos en aves” imitan su vuelo para volver a la ronda cuando retorna el tema A.
- Cantar en el tema A y utilizar el tiempo del tema B para improvisar con pájaros construidos con distintos materiales (ver *Sonorización*).

II. Percusión corporal

La obra consta de dos temas. Cada uno de ellos está conformado por dos frases. En el tema A, ambas frases se repiten.

- Ubicados todos en ronda, el docente canta *a capella* la primera frase del tema A, realizando movimientos que los niños deberán imitar cuando la frase se repite. Lo mismo, con la segunda frase. Mientras el docente tararea el tema B, la ronda se desarma para bailar pero debe volver a organizarse para comenzar nuevamente.
- Los niños arman parejas, y uno de ellos busca una secuencia de sonidos con el cuerpo para acompañar la primera frase del tema A (hacer hincapié en que los movimientos sean rápidos y precisos). Cuando la frase se repite, a modo de espejo diferido, el compañero imita lo realizado.
- Con la segunda frase del tema A, el otro compañero de la dupla reproduce su secuencia para que a continuación sea imitada.
- En el tema B, se realizan juegos de palmas. Una opción para volver a comenzar es cambiar de parejas.



III. Exploración sonora

Al estar basado el ensamble instrumental en el trabajo con los tubos de PVC¹, es interesante proponer una exploración sonora que permita a los niños familiarizarse con el material: buscar distintas maneras de tocar, desplazarse en el espacio o seguir las ideas de un director.

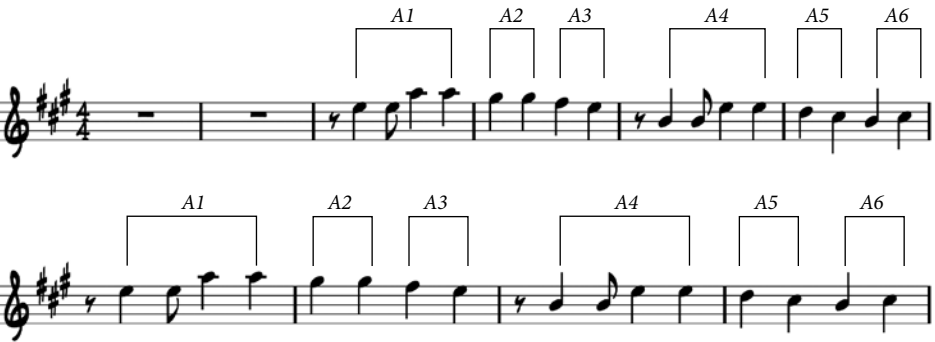
IV. Ensamble instrumental

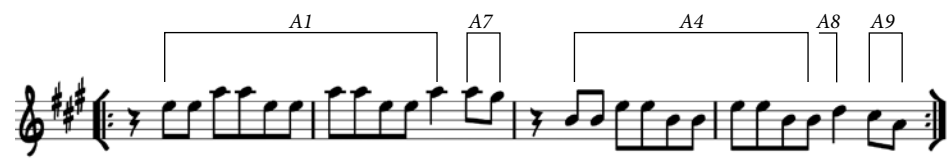
- Idea central para desarrollar el ensamble: la melodía del tema A, será ejecutada por nueve alumnos. Los instrumentos elegidos son los tubos realizados con PVC, percutidos con una plantilla de goma o en el piso. Mientras los niños tocan, el docente -junto a otros alumnos- acompañan el tema A, y luego interpretan el tema B.
- Para que más niños puedan ejecutar los tubos, una opción es que en el desarrollo del tema B los nueve alumnos entreguen los instrumentos a otros compañeros que serán los encargados de tocar cuando retorne el tema A.
- Siguiendo la melodía, repartir los tubos de la siguiente manera:

- Alumno 1 (A1): tubos **mi - la**
Alumno 2 (A2): dos tubos **sol#**
Alumno 3 (A3): tubos **fa# - mi**
Alumno 4 (A4): tubos **si - mi**
Alumno 5 (A5): tubos **re - do#**
Alumno 6 (A6): tubos **si - do#**
Alumno 7 (A7): tubos **la - sol#**
Alumno 8 (A8): dos tubos **re**
Alumno 9 (A9): tubos **do# - la**



Se pueden confeccionar carteles con la parte de la letra que a cada alumno le corresponde interpretar.



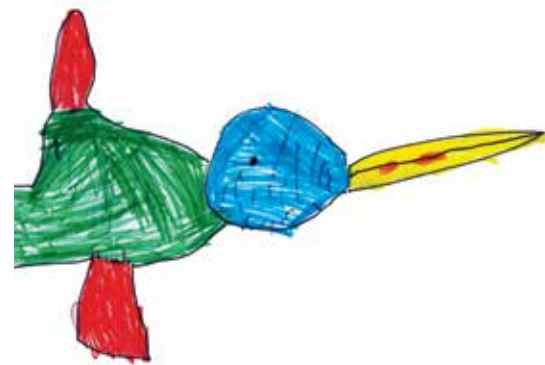


- Agregar un grupo que realice la percusión. Algunas sugerencias :

patrón agudo



patrón grave



- Realizar nuevamente la obra mientras los músicos que ejecutan los tubos se desplazan por el espacio.

- Proponer el mismo ensamble con otros instrumentos (placas, sikus, flautas).

V. Sonorización: los pájaros

- Explorar distintos materiales e instrumentos que produzcan sonidos de pájaros: silbatos de madera, picos de flautas, corchos frotados en espejos, pájaros de agua, etc.
- Invitar a que, en pequeños grupos, los niños se comuniquen a través de los sonidos de pájaros entablando diálogos con sus compañeros. Sugerir que inventen una historia donde el público debe entender qué escena están describiendo.
- Realizar la sonorización de los pájaros como introducción a la cumbia.

Aprender en equipo y con otros equipos

“Mi idea era realizar una sonorización de pájaros integrando la sala de 5 años con un grupo de sexto grado (11 años). Comencé trabajando con los niños más grandes. Nos tomamos el tiempo necesario para ensayar, hacer acuerdos y, cuando el resultado sonoro fue el espe-

rado por todos, analizamos de qué manera habíamos arribado a esa producción musical. Juntos desandamos el camino pensando en la formulación de esas consignas que invitaban a la exploración y no a la imitación de un movimiento. Comparamos el progresivo enriquecimiento sonoro con ejecuciones más sensibles y finalmente, conversamos acerca de la satisfacción del trabajo cumplido y lo que significaba para cada uno hacer música con ‘los otros’. Con todo este material, propuse a sexto grado organizar la misma sonorización pero, coordinando ellos a los niños de 5 años.

Cada grupo con un material determinado -que incluía pájaros de agua, silbatos de madera y sonido de viento (realizado con porras construidas con cintas de videos VHS)-, tenía un director de sexto grado y además, un director general era el encargado de ensamblar todas las partes. Era maravilloso verlos trabajar. Me sorprendía ver cómo ‘los grandes’ (que en su curso eran los más revoltosos), a la hora de cambiar de rol y ser coordinadores exigían atención y precisión a quienes tenían a cargo, manifestando su enojo y preocupación cuando no eran escuchados. Finalizado cada ensayo con los más pequeños, el grupo de los mayores se reunía a trabajar, evaluando lo que consideraban logros y/o dificultades y así, planificar el próximo encuentro, que era disfrutado por todos. El cierre, que dio fin al proyecto, fue compartir la sonorización con toda la comunidad escolar. Los lazos afectivos generados a partir de esta actividad se sostuvieron en el tiempo”.

Relato de experiencia realizada con alumnos de nivel inicial y primario

(en una escuela municipal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Prof. Karina Malvicini

VI. Para reflexionar

“La gran mayoría del aprendizaje ocurre en grupo. La colaboración es la materia del crecimiento. Si atomizamos a las personas, las separamos y también las juzgamos por separado, creamos una especie de disyuntiva entre ellas y su entorno natural de aprendizaje”.²

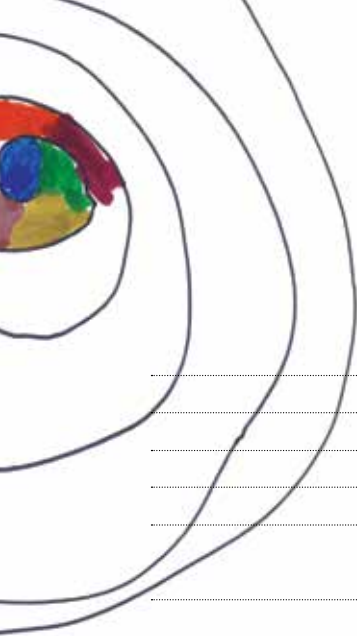
Trabajar en equipo implica sentir la necesidad del otro. Es un desafío a trascender el pensamiento individual y plasmarlo juntos en un hacer colectivo. Visibilizar, valorar, tener en cuenta diferencias y puntos de contacto favorecen y enriquecen estos emprendimientos. Cada integrante facilita en el intercambio la reflexión, tanto de los propios aprendizajes como del camino recorrido por todos. Se ponen en juego operaciones cognitivas que evocan los procedimientos utilizados para adquirir un conocimiento. Interpretar la experiencia realizada facilita la elaboración de estrategias para poder transmitir y trasladar a un nuevo contexto lo aprendido.

Durante el trabajo en equipo, el desempeño individual es vital para el resultado sonoro grupal, y requiere ajustes, pruebas, acuerdos y no tanto, negociaciones necesarias para alcanzar el objetivo propuesto. El valor social del aprendizaje, que supone exploración,



A purple, bird-like creature with a long, thin neck and a small head, standing on a thin black line. The creature has a large, rounded body and a small, pointed beak. It is facing left. The background is white.

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. A single vertical red margin line runs down the left side of the page. The top-left corner features a faint, stylized graphic element consisting of overlapping curved lines in shades of purple and blue. The rest of the page is empty, providing space for writing or drawing.

- track # 8 (versión completa)
- track # 20 (karaoke)

murga uruguaya



Wilson, el bo- ti- ja u- ru- gua- yo

siem- pre qui- so lle gar a la lu- na. tan-

to es- tu dió que en

as- tro- nau- ta él se con- vir- tió

As- tro- nau- ta Wil- son se que-

dó sin to- mar el ma- te

vuel- ve a su pa-ís con los lau- re- les

de ha- ber es- ta- do en el es- pa- cio Por

fin to- mó ma- tes el as- tro-

nau- ta en U- ru- guay

I. Canto

Wilson el botija uruguayo
siempre quiso llegar a la luna,
tanto estudió
que en astronauta él se convirtió.

(tema A)
Primera misión allá en la NASA,
cuando estaba entrando a la nave
le dicen NO:
con termo y mate no se puede entrar.

(tema B)
Astronauta Wilson se quedó
sin tomar el mate,
pero feliz fue porque llegó
a viajar en nave.

(tema A)
Vuelve a su país con los laureles
de haber estado en el espacio,
por fin tomó
mates el astronauta en Uruguaaaaaaayyyy.

letra: N. Sarmoria

Se sugiere transportar la melodía a **fa mayor** si la tonalidad original resulta incómoda para ser cantada por los niños.



II. Construcción de instrumentos

¡Quién no ha jugado con vasos y botellas alguna vez! Basándonos en estas ideas, construimos el siguiente instrumento:

- Se necesitan una botellita plástica de yogurt mediana, y otra botellita más pequeña a las que se les adhiere dos tipos de lijas de diferente grosor.
- En el cuerpo de uno de los envases se pega una tira de la lija más gruesa (de aproximadamente 3 cm.), y en el otro se pega la más fina.
- La variedad de tamaños de las botellas y tipos de lijas brinda mayor riqueza tímbrica a la hora de explorar estos materiales. Es interesante dedicar un tiempo previo a la exploración del nuevo instrumento.

III. Propuesta de juegos con envases

- Cada uno de los niños trabaja con un envase grande (mano izquierda) y uno pequeño (mano derecha). Tocar el esquema 1 con los dos envases al mismo tiempo percutiéndolos en el piso:

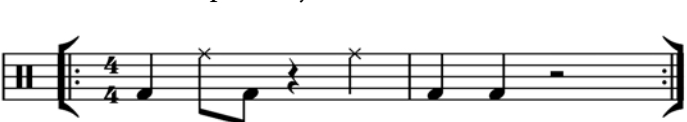


- Intentar el mismo patrón rítmico. A continuación del segundo tiempo del segundo compás, la botella pequeña se desplaza arrastrándola por el piso hacia el compañero de la derecha.



El envase se arrastra por el piso
al compañero de la derecha.

- Acompañar así la versión instrumental del tema.
- Plantear un nuevo desafío (para niños más grandes). Es aconsejable que al principio del esquema rítmico se practique sin el desplazamiento del envase, ya que esto implica un mayor ajuste (pensar el ritmo desde la percusión corporal puede ayudar a internalizarlo con mayor facilidad: simplemente hacer palmas sobre muslos cuando corresponde piso, y palmas cuando corresponde lija).



• = El envase golpea el piso.
x = Se entrec chocan las lijas.

- Realizar la misma base rítmica desplazando y arrastrando el envase hacia el compañero de la derecha. Igual al punto anterior, pensarlo en un primer momento desde la percusión corporal.



El envase se arrastra por el piso
al compañero de la derecha.

IV. Improvisación

Utilizar los silencios de la melodía para improvisar libremente con los envases. A modo de pregunta y respuesta con la canción, alternar el canto con la improvisación instrumental.



V. Alternativa de canto y movimiento

“Antes de empezar mi clase de piano, le contaba a Nora el juego que había realizado con la murga uruguaya. Mientras me pasaba un mate me dijo muy seria: ‘Karina, es la historia de un astronauta uruguayo de la Nasa que no le dejaban llevar el mate a la luna’. Sin escuchar la versión original del tema, que todavía estaba en construcción, camino a casa se me ocurrió esta letra...”

Soy un astronauta uruguayo,
tengo una misión muy importante.
Muy triste estoy
la NASA no me deja llevar mate...

Todo listo ya para el despegue:
5, 4, 3, 2, 1 shhhhhhhh
saliendo voy
cantando muy tranquilo mi canción.

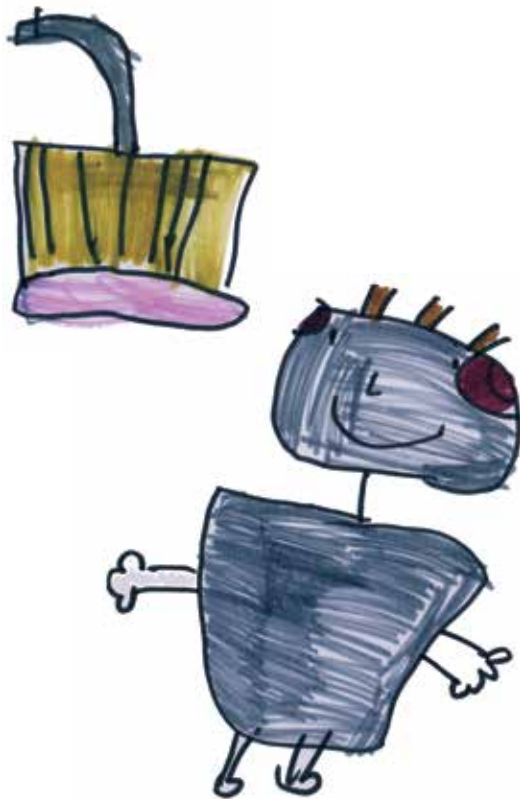
Aterrizo, busco un cráter y
¡siestita lunar!
Vía láctea, cielo, estrellas hay
¡Lindo estar acá!

Soy un astronauta uruguayo
quiero un rico mate en la luna
Será mejor
soñar con vos...

letra: K. Malvicini

“Ese día Amelia, de 5 años, llegó y dijo: ‘juguemos a que cuando el astronauta uruguayo llega a la luna se encuentra con el camino de piedras de brillantes’... Para realizar el camino utilizamos ‘piedras’ elaboradas con telas de colores brillantes rellenas de guata. Fui sacando de una bolsa las piedras y mientras escuchábamos la canción ‘Si essa rua fosse mina’ del CD Dulce de Noche¹, los niños iban sintiendo las diferentes texturas con las que estaban construidas. Les propuse diseñar un camino. Entre todos fuimos organizando el material y cuando el recorrido quedó armado, los invité a pensar distintas maneras de transitarlo imaginando los movimientos que haría el astronauta en la luna. Cada uno mostró su idea mientras la música volvía a sonar.”

Relato de experiencia, taller de música, grupo de 5 años.
Prof. Karina Malvicini



VI. Exploración sonora con metales

“Los niños llegaron ese día al taller y los materiales ya estaban dispuestos en el espacio conformando una instalación sonora. Por distintos lugares pendían elementos de metal como repuestos de autos, tapas de ollas, sartenes y triángulos a los que se sumaban metalofones, ollas con agua, campanas y resortes. Propuse comenzar a explorar los materiales. La consigna era investigar qué sonidos podían descubrir. Mientras ellos tocaban, los invitaba a prestar especial atención a cómo favorecer la resonancia, cómo apagar los sonidos y qué tipos de baquetas utilizar. Al cabo de un tiempo, cada uno eligió su sonido favorito. Tratamos de imaginar que estábamos en la nave espacial rumbo a la luna y con ese marco sugerí organizar una sonorización.”

Relato de experiencia, taller de música, grupo de 5 años.
Prof. Karina Malvicini

VII. Para reflexionar

“...la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta”. ²

Establecer acuerdos

Las pautas de convivencia y los códigos de trabajo que se establecen en la clase de música requieren de un tiempo de aprendizaje. Poder sostener el silencio, respetar las propuestas, establecer acuerdos y sentirse escuchados son aspectos fundamentales dentro de la comunicación. Aspectos que no pueden darse por aprendidos si no fueron enseñados. Los límites claros determinan el campo de todo aquello que es posible y lo que no, y requieren una “autoridad” que lejos de ser comprendida como discurso, hace mella en la práctica misma. La enseñanza de los contenidos está ligada a la escala de valores éticos que el maestro transmite desde su hacer. Si como docentes somos capaces de favorecer la curiosidad espontánea dentro de un marco de respeto mutuo, contribuiremos al crecimiento de aquellos a quienes educamos. •

1. Si essa rua fosse minha, **Dulce de Noche**. Idea y producción general Verónica Goldszmidt. 2012.
2. Freire, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*. Argentina, Siglo XXI, 1996.

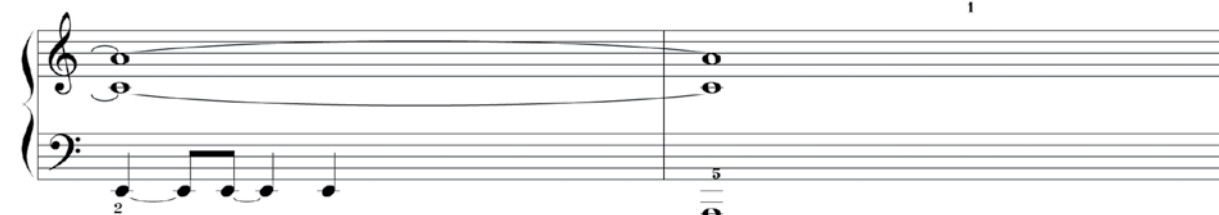
[illegible]

- track # 9 (versión completa)
- track # 21 (karaoke)

tango



© **Nora Sarmoria** - Piano Inicial, volumen I, 2005



**Firmes mis pies
bailan el tango,
saben bien
donde van.**

Una vez reunidos en grupo, se comienza a cantar el tango y se invita a los chicos a:

- Desplazarse por el espacio tratando de hacer garabatos con sus pies.
- Realizar la misma actividad siguiendo a un compañero.
- Posicionarse frente a un compañero para hacer garabatos a modo de espejo.
- Dibujar con tizas grandes garabatos en el piso y luego, recorrerlos de diversas maneras.
- Jugar con zapatos: confeccionar plantillas de goma con forma de zapato diseñada por los chicos. Sentados en ronda, cada uno lo entrega al compañero de la derecha haciendo coincidir el movimiento, por ejemplo, con el acento de la canción.

- Armar una ronda sentados en el piso y repartir dos baquetas por niño. Establecer el siguiente patrón rítmico: cada cinco alumnos, los tres primeros (A1 / A2 / A3) -de a uno por vez- tocan el mismo ritmo, y el cuarto (A4) improvisa un cierre para resolver la frase. El quinto alumno (A5) de la ronda vuelve a comenzar.





- Formar subgrupos de cuatro niños cada uno. Tres de ellos (A1/A2/A3) realizan el patrón rítmico como lo indica el siguiente esquema. Siguiendo la idea anterior, esto se repite tres veces. El cuarto alumno (A4) resuelve la frase improvisando:



- Dividir al grupo en dos subgrupos: uno se encargará de interpretar la melodía y el otro los bajos. Según el material disponible, cada docente evaluará los instrumentos más adecuados atendiendo en todo momento la resultante sonora.
- Variación: un grupo toca los bajos y el otro canta la canción.

III. Para reflexionar

“La música, el lenguaje y el movimiento no son campos diferenciados. No lo son para el niño como tampoco lo son en la vida social de muchos pueblos donde el cantar, hablar, bailar y jugar surgen como actividades inseparables. Esta relación estrecha entre lenguaje, música y danza favorece la motivación, la comprensión, el sentimiento y la expresión. La integración de las artes, de los diferentes medios de expresión, crea un vínculo entre el ser humano y su entorno”.¹

La música y el lenguaje corporal

Desde su nacimiento, el niño descubre el mundo y se expresa a través de los lenguajes del

cuerpo. Conocer el entorno a través del cuerpo es conectar los aprendizajes y las vivencias con el mundo sensitivo, perceptivo y emocional.

El lenguaje corporal, constituyente de la identidad infantil, se convierte en otro modo de comunicación. La expresión corporal es “danzar la propia danza” para compartirla con los demás. Al improvisar movimientos, organizar un ensamble de percusión corporal o bailar todos juntos, la experiencia musical ofrece un acercamiento multidimensional, siempre unido a los estados afectivos, donde se hace presente un cuerpo colectivo que siente, se relaciona y se expresa generando lazos entre las personas, la música, la danza y el lenguaje. •



1. Maschat, Verena: *Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk*. Orff España, 1999.

[illegible]

- track # 10 (versión completa)
- track # 22 (karaoke)

vidala



Niño de la puna
(vidala)

© Nora Sarmoria - Piano Inicial, volumen I, 2005

First system of the musical score for 'Niño de la puna'. It features a vocal line in 3/4 time and a piano accompaniment. The lyrics are: 'Có- mo i- ma- gi- no tus dí- as ni- ñi- to'. The piano part includes fingerings like 3, 1, 3, 5, 5, 3 and a triplet of 3 in the bass line.

Second system of the musical score. The lyrics are: 'de la pu- na O- jos ne- gros y pro-'. The piano accompaniment continues with fingerings like 5, 1, 1, 3, 3, 3 and a triplet of 3 in the bass line.

Third system of the musical score. The lyrics are: 'fun dos ni- ñi- to de la Pu- na'. The piano accompaniment includes fingerings like 3, 5, 4, 2, 5, 1 and a triplet of 3 in the bass line.

I. Canto

Cómo imagino tus días
niño de la puna,
sol y azul cielo de día,
noche de intensa luna.

Ojos negros y profundos
niño de la puna.

Cerros de siete colores
pintan la inmensidad,
hablas con la Pachamama
y bien la sabes cuidar.

Ojos negros y profundos
niño de la puna.

letra: C. Ward-Sarmoria y N. Sarmoria

“...Hablamos del norte de nuestro país y de las montañas que en ese lugar tienen colores. Vimos fotos de ese paisaje. Les conté acerca de la inmensidad de ese lugar y lo maravilloso de sentarse en lo alto y escuchar el silencio. Pintamos montañas de colores y luego, armamos otras con almohadones y camperas. Repartí pequeños muñecos coyas y mientras escuchábamos la canción, cada uno lo hacía subir hasta la cima. Cuando todos llegaron a ubicarlos los invité a cantar, acompañados por una caja chayera”.

Relato de experiencia, taller de música, grupo de 4 años.

Prof. Karina Malvicini

II. Ritmo y percusión corporal

- Practicar en conjunto la base rítmica de la vidala sobre las rodillas:

First rhythmic exercise notation: A single note with a triplet of 3 over it, in 4/4 time.

Second rhythmic exercise notation: A sequence of notes with accents, in 3/4 time.



- Sentados en ronda: el docente realiza sobre las rodillas de los alumnos que tiene a cada lado la base rítmica de la vidala. A continuación, ambos niños imitan el movimiento para que toda la ronda se vaya sumando. Cuando se completa el recorrido, el maestro (en un primer momento) puede elegir tocar o hacer silencio para que todos lo imiten.
- Sentados en fila: el primer niño realiza la base rítmica de la vidala en un instrumento de parche. El resto de la fila lo acompaña tocando el ritmo con las manos sobre la espalda del compañero que está adelante. Cuando el docente dice “*cambio va*”, la fila gira hacia el otro lado.
- Parados en ronda: un integrante ejecuta con palmas u otros sonidos corporales la base rítmica, mientras mira a un compañero para que toque a continuación y así sucesivamente (a modo de eco rítmico). Es necesario aclarar a los niños que la mirada y el gesto corporal que se realiza al tocar la última negra de la base rítmica se constituye como vehículo de comunicación.

III. Ensamble vocal e instrumental

En la versión pensada para karaoke, la melodía original compuesta en la tonalidad de **sol mayor** se transportó a **do mayor** para facilitar el registro a la hora de cantar.

- Organizar un ensamble atendiendo a la melodía y los bajos presentados en la partitura.
- Sumar a ellos la percusión (base rítmica de vidala) y el canto.

IV. Improvisación

- La obra está compuesta por dos frases. La primera de ellas fue construida sobre la escala tritónica (tónica, tercera mayor y quinta justa) de la escala de **do mayor**.
- Invitar a los niños a que descubran qué notas conforman la melodía de la primera frase.
- Improvisar melodías con esas notas, mientras el docente u otro alumno acompaña con el ritmo de vidala sobre una caja chayera.
- Registrar las nuevas melodías e inventarles una letra.



- Analizar los bajos de la obra. Toda la primera frase mantiene la misma nota. En el antecedente de la segunda frase, el bajo se modifica y pasa al cuarto grado de la escala para retornar al primer grado en el consecuente de la segunda frase.
- Escuchar y discriminar qué notas conforman la melodía al pasar el bajo al cuarto grado de la escala.
- Realizar una nueva improvisación respetando el esquema armónico de la obra completa.
- Grabar la versión más votada.

V. Para reflexionar

*“Pero a la escuela la hacen los maestros, y si no modificamos el sistema de formación profesional, y si los docentes no recuperan su capacidad, sus ganas, sus deseos de experimentar y su pasión profesional, nada generará un cambio verdadero (...) Hay que formar docentes investigadores del quehacer educativo, capaces de generar nuevas propuestas que nazcan de sus propias prácticas de trabajo”.*¹

Ser maestro

Elijo...
...la reflexión crítica, la duda, la inquietud y el asombro.
...hablar menos. Observar y escuchar más.
...el diálogo y la construcción del aprendizaje.
...la producción del conocimiento y no sólo su transmisión; porque además de hacer sobre lo que se sabe, es importante hacer sobre aquello que se imagina.

Elijo...
...ser perseverante.
...generar mi propio crecimiento profesional.
...intentar “iluminar” la realidad siendo consciente de mis limitaciones.

Elijo...
...como dijo Spinetta, que toda la vida tenga música hoy. •

1. Tonucci, Francesco: *Con ojos de maestro*. Argentina, Troquel, 1995.



[illegible]

- track # 11 (versión completa)
- track # 23 (karaoke)



zamba

Zamba del telar (zamba)

$\text{♩} = 70$

© Nora Sarmoria - Piano Inicial, volumen II, 2005

The musical score is written for piano in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of two systems of staves. The first system includes a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has lyrics: 'la- zos, tra- mas, co- lo- res'. The piano accompaniment features a bass line with fingerings 1, 2, 3, 4, 5 and a treble line with chords and fingerings 1, 2, 3, 4, 5. The second system also includes a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has lyrics: 'es- ta zam- ba del te- lar nos une nos en- la- za y en- tre- te- je al musi- car'. The piano accompaniment continues with similar patterns and fingerings.

I. Canto y movimiento

Lazos, tramas, colores,
notas, ritmos se tejen.

Esta zamba del telar
nos une, nos enlaza
y entreteje al musicar.

Trama-urdimbre; vos y yo,
unidos, enlazados
en sonidos de color.

Cintas, vuelan, al bailar
esta zamba del telar.

letra: N. Sarmoria

“Mientras la Zamba del Telar sonaba, repartí cintas de colores a los niños. Al terminar la canción, propuse que cada uno buscara con su mirada al compañero que tenía la cinta de su mismo color. La zamba comenzó a sonar nuevamente y las cintas a moverse acompañando la canción. Cada uno, se aproximó a su pareja y juntos jugaron a enlazarlas para, en el final del tema, despedirse y volver a la ronda.”¹

Luego, ocho niños se ubicaron enfrentados en parejas sosteniendo una cinta estirada en cada mano, horizontal o inclinada. Yo sujetaba otras cuatro cintas, mientras, “a modo de telar”, cuatro niños tomaban el otro extremo de las mismas y pasaban por arriba y por debajo de las cintas estiradas, componiendo a su paso una trama. Cuando quedó armada, todos jugamos a subir, bajar y entrecruzar las cintas creando diferentes figuras al girar en la ronda”.

Relato de experiencia, taller de música, grupo de 8 años.

Prof. Karina Malvicini

Una idea más simple -para niños más pequeños- es buscar con la mirada a su compañero en la introducción, para luego danzar la zamba libremente, entrelazando las cintas.



II. Percusión corporal

- Buscar distintas maneras de recrear con sonidos corporales la base rítmica de la zamba (atendiendo a la diferencia tímbrica y su acentuación):



- Interpretar el mismo ritmo en ronda: mientras suena la canción, inicia un alumno teniendo en cuenta que la última negra debe sonar en el cuerpo del compañero de la derecha. *(Si el grupo es muy numeroso, pensar la misma actividad dividiéndolo en subgrupos)*

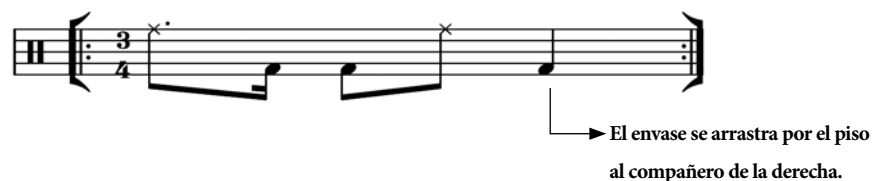
- Armar una estatua: en grupos de ocho, cuando comienza el tema el primer alumno realiza la base rítmica de la zamba con percusión corporal, y en el último tiempo del compás queda en posición de estatua. El segundo compañero procede de la misma manera, pero en el último tiempo, debe entrar en contacto con el primer compañero. Sigue así la ronda hasta conformar una estatua. De esta manera, respetando el fraseo de la obra de ocho compases, se puede jugar a armar y desarmar las estatuas. Además de utilizar la versión del tema puede acompañarse esta propuesta con el repique de un bombo.

IV. Juego con envases

- Al igual que en la murga uruguaya, utilizar los envases con lijas para tocar la base rítmica de la zamba de la siguiente manera:



- Una versión más difícil es pasar el envase al compañero de la derecha:



V. Ensamble instrumental y vocal

- Una forma de instrumentar la estrofa: un grupo se encarga de la melodía, y otro de los bajos de las estrofas. El profesor queda a cargo de la introducción, el estribillo y el acompañamiento armónico.

- Un desafío de mayor dificultad: asignar a dos alumnos o grupo de alumnos la interpretación de la melodía principal y segunda melodía de un solo compás (a modo de sikureada). Las mismas quedarían a cargo de ocho personas o grupos (ya que la estrofa tiene ocho compases). Otro grupo se ocupa de los bajos.

- Interpretar imitando la forma original que se presenta en el CD, alternando el canto con los solos instrumentales.

V. Para reflexionar

“Muchas veces, en el formato que la educación infantil asume en el currículo oficial, pareciera ser necesario justificar la presencia del arte y del juego frente a otros contenidos que se consideran importantes. Si la función de la educación es abrir al niño al mundo, los lenguajes artísticos -como formas de expresión personal y subjetiva, como formas de diálogo intersubjetivo y cultural- parecieran ser caminos insustituibles para llegar a buen puerto. En eso estamos”.²

Música en la escuela

Adaptar un repertorio -que originalmente había sido pensado para la enseñanza del piano- a una propuesta más abarcativa, que brinde la posibilidad de ser utilizada en distintos ámbitos educativos (más allá del aprendizaje de un instrumento), fue el motor que impulsó este proyecto.

Si bien existen diseños curriculares que sostienen desde un solvente marco teórico la importancia de la educación artística en la escuela ¿por qué se sigue cuestionando “de manera encubierta” el valioso aporte que estas áreas brindan a la formación de los niños? Los lenguajes expresivos, cada uno con sus contenidos específicos, se constituyen como mediadores de significados, de apertura y posibilidad, de sensibilidad y emoción, de subjetividad e identidad.

¿Qué enriquecedor pensar una escuela donde la música no estuviese limitada a “una hora cátedra”! ¿Qué interesante que forme parte de la vida cotidiana escolar: en sus recreos, en las aulas, en momentos de encuentro e intercambio, en proyectos interdisciplinarios..!

La comunidad educativa, a través de la elaboración de un proyecto institucional consensuado se compromete a defender y sostener la presencia de los lenguajes artísticos aprovechando todo su potencial. “...Pensar a directivos y docentes profesionalizándose a través de un trabajo colegiado, interactivo y cuestionador de sus propias intenciones y estrategias,”³ es alentar la reflexión permanente sobre las prácticas artístico-pedagógicas para apuntar a la verdadera calidad educativa. •



1. Esta propuesta (realizada con otra obra instrumental) fue transmitida por la Prof. Verena Maschat en el Curso Internacional Orff- Schulwerk de España 2013, que luego inspiró la letra de la *Zamba del Telar*.

2. Sarlé, Ivaldi, Hernández: *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. España, Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos, 2014.

3. Harf, R. Azzerboni, D.: *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.

[illegible]

raíz de niño



Raíz... porque es principio que abre caminos, poco a poco, para constituirse en cimiento y base de crecimiento, permitiendo establecerse y arraigarse.

Raíz... nacida en un entorno particular que la alimenta y la protege para fortalecerla desde el comienzo.

Raíz de niño. Músicas del Sur para crecer... porque es pensar a la infancia como núcleo fundante del ser humano, y a la música como nutriente que colabora en el desarrollo de la subjetividad de las personas.

Proponemos al lector recorrer estas páginas tomando como punto de partida la idea de que la música se enseña y se aprende desde el hacer y el apreciar.

El hacer participativo, significativo y reflexivo, porque para crear y expresar es necesario apropiarse previamente del saber, interiorizarlo y recrearlo. De este modo, se le otorga a los diferentes aprendizajes una impronta personal, una mirada particular ligada a las vivencias y las emociones; y se ubica al niño en el lugar de productor de sus conocimientos (sin concebirlo como un receptor pasivo).

El apreciar como un modo de conocer a través de los sonidos, las texturas, los colores y las sensaciones.

A partir de una serie de composiciones sobre ritmos sudamericanos para piano¹ creadas por la pianista y compositora argentina Nora Sarmoria, imaginamos caminos posibles para pensar la educación musical en la infancia.

Seleccionamos once géneros folklóricos. Con esas primeras partituras para piano se crearon canciones, y junto con ellas surgieron diversas propuestas didácticas que, a modo de sugerencias, incluimos para plantear el abordaje del repertorio con niños de dos a doce años.

Nos interesa emprender este proyecto desarrollando actividades para los distintos espacios donde la enseñanza de la música se lleva a cabo: nivel inicial y primario, escuelas de música, talleres de iniciación musical y ensamble, orquestas infantiles, clases de instrumentos y actividades musicales que se realizan en diversos centros culturales.

Son obras que responden a lo que David Perkins² denomina “*versión para principiantes*”, es decir, menos exigentes desde el punto de vista técnico, pero que capturan la esencia, en este caso particular, de cada género musical.

El autor señala que para que pueda darse un aprendizaje pleno es nece-

sario “*aprender a jugar el juego completo*”. Esta metáfora alude a que los alumnos tengan una visión global del aprendizaje favoreciendo la curiosidad, la indagación y el descubrimiento para otorgar un verdadero significado a las prácticas que se presentan.

Trasladando este concepto a nuestro campo, “jugar el juego completo” desde el primer momento implica capitalizar el bagaje sonoro-musical y creativo que es cultural en los niños y forma parte de sus experiencias personales, en un modo de comunicación. La música, como arte social, capaz de activar y transmitir emociones, generar empatía, encuentro y diálogo.

Al trabajar sobre las versiones para principiantes se hace posible la participación desde el hacer, sin por ello ofrecer una mirada reduccionista que subestima, en muchos casos, la capacidad de los alumnos. En ocasiones, con la idea de “simplificar” el contenido, se cae en el error de segmentar el discurso musical planificando un abordaje donde “esas partes” nunca llegan a integrarse en la composición completa. El docente necesita encontrar en todo momento niveles óptimos de desafío que no traicionen el modo en el que “el juego completo” debe ser jugado y que le permitan establecer cuál será el siguiente paso.

Analicemos un ejemplo tomando uno de los ritmos presentados en este libro. Para trabajar la murga uruguaya partimos de una propuesta lúdica que invita a los alumnos a entender y apropiarse de la base rítmica de este género. La idea de jugar con los envases es generar mayor habilidad y sensibilidad en la ejecución fortaleciendo la comprensión. De esta manera, y siguiendo la línea de pensamiento de Perkins, se anticipa el trabajo sobre “las partes difíciles” y se organiza el modo de abordar el aprendizaje: por un lado, se individualiza la dificultad para su práctica, y por otro, se la reintegra para que pueda ser parte del arreglo pensado al cantar la canción.

“El enfoque del aprendizaje pleno adopta una postura firme en contra del aprendizaje atomístico y excesivamente extenso sobre las cosas. Lo central, en cambio, es aprender a hacerlas”.³

Es importante destacar que, en cada uno de los once géneros, se plantean actividades tanto para los más pequeños como para los más grandes. Por ejemplo: la canción del bailecito “*Caracol espiral*” podrá ser utilizada para un grupo de dos años, mientras que la propuesta de pequeño ensamble del mismo ritmo, está pensada para niños más grandes. De esta manera, es posible concebir un trabajo musical que reúna diferentes edades en el hacer musical. Invitamos, de este modo, a abrir el juego para que cada maestro pueda tomar aquello que esté más cercano a los

intereses y habilidades de sus alumnos: podrán ser las canciones, o los temas instrumentales, o la improvisación y creación individual y/o colectiva entre otros aspectos.

Cada una de las composiciones elegidas contempla **el canto, la exploración sonora, la ejecución instrumental y el movimiento**. Estos medios de expresión irán acompañados de una actitud docente que promueva una escucha atenta y reflexiva. Los ejes, si bien son presentados de manera individual para facilitar el aprendizaje, se incluyen en secuencias cuyas propuestas lúdicas fueron diseñadas con la idea de entender a la música como una unidad integrada. Esto, como señalamos anteriormente, permite evitar la fragmentación y la simplificación de ver elementos aislados y atomizados que no logran fusionarse. *“Al hablar de ejes, nos estamos refiriendo a aspectos globales que forman parte de la educación musical. Son áreas de la música que no pueden faltar en las clases para que el alumno siga un proceso de desarrollo completo”.⁴*

I. El canto es expresión humana. De la unión entre la voz y la música surge la canción. Al ligarla a la emoción y a la afectividad se convierte en una huella propia, significativa de nuestra historia. Y al encuentro con la canción se suma la improvisación vocal como espacio de búsqueda personal e intercambio.

Los contenidos a trabajar dentro de este eje son:

- La exploración e improvisación vocal
- El canto expresivo individual y colectivo
- La entonación
- La respiración, la relajación y la emisión
- El cuidado de la voz

Queremos aclarar que, como estas obras fueron originalmente escritas para piano, sugerimos en algunos casos transportarlas a otras tonalidades más cómodas y adecuadas al registro de los niños (aunque muchas veces cantar muy agudo o muy grave puede llevarnos a explorar diferentes efectos expresivos interesantes y valiosos).

II. Explorar sonidos es descubrir y comparar, compartir, tener diferentes respuestas a una misma consigna, aprender acerca de la importancia de establecer acuerdos para “sonar todos juntos”, escuchar a los otros y apreciar para analizar el trabajo realizado.

Intentar una nueva ejecución conjunta, a partir de las ideas que surgen en el grupo, es una excusa para ganar terreno en el campo de la sensibilidad y la creatividad. Sería un primer paso para empezar a vivenciar, disfrutar y sentir el resultado sonoro grupal, cimiento para que el gusto por “hacer música con otros” comience a desarrollarse.

III. A todo el trabajo de las exploraciones sonoras, se agregan las primeras **ejecuciones instrumentales** en conjunto.

Para ello, se presentan ensambles instrumentales con arreglos establecidos, a fin de convertirse en puntos de referencia que generen otras ideas de acuerdo al instrumental con el que se cuente. En términos generales sugerimos el uso de melódicas, flautas, sikus, xilofones, metalofones, placas de caña y teclados para la interpretación de las melodías y tubos de PVC para percudir, bordonas de guitarra y notas graves de los teclados para los bajos, quedando la elección a criterio tanto del profesor como de los alumnos, siempre en pos de una interesante resultante sonora. Asimismo, invitamos a anotar en las páginas del libro “Registros personales” todas las nuevas ideas que surjan sobre cada propuesta abordada. Es esencial atender dos aspectos fundamentales, complementarios y necesarios para la formación musical. Por un lado, que los alumnos puedan tocar una obra seleccionada, y por otro, que logren improvisar utilizando los elementos y los recursos que aprendieron al afrontar su estudio, es decir, desarrollar tanto la capacidad de interpretar como también de crear sus producciones musicales. Siguiendo el mismo enfoque metodológico, los encuentros así pensados, ofrecen la posibilidad y conceden el espacio y el tiempo para que cada uno exprese “eso que tiene para decir” a través de la música.

Algunos de los contenidos tenidos en cuenta al planificar estas actividades fueron:

- El sonido y el silencio
- La exploración sonora de instrumentos convencionales, no convencionales y elementos materiales del entorno.
- La exploración de diversos modos de acción.
- La relación entre el modo de acción seleccionado y la resultante sonora obtenida.
- Las propiedades sonoras de los materiales.
- Las exploraciones instrumentales conjuntas.
- La adquisición de habilidades para mejorar la ejecución instrumental.
- El reconocimiento de los parámetros del sonido.
- El carácter, las texturas sonoras y la dinámica.
- La ejecución musical individual y colectiva.
- La elaboración de ensambles instrumentales y acompañamientos para el cancionero.
- La imitación, la improvisación y la creación musical.
- La escucha con sentido crítico y también autocrítico.
- El cuidado de los instrumentos.

IV. El cuerpo como medio de expresión y conocimiento se hace presente en todas las actividades. Entendemos que para apropiarnos de nuevas experiencias necesitamos otorgarles un significado desde la sensoper-

cepción, esto es, descubrir y comprender el entorno social y cultural a través de los sentidos. Un cuerpo que conoce, percibe, crea y se manifiesta a través de la danza y la expresión corporal, donde entre en juego la emoción. Un cuerpo como productor de sonidos, que vivencia desde la percusión corporal un ritmo determinado. Un cuerpo que interioriza el campo rítmico poniendo de manifiesto la inteligencia cinestésica que facilita la ejecución instrumental. Un cuerpo que habilita el encuentro con uno mismo y con los otros.

Son contenidos de este eje:

- El cuerpo como productor de sonidos: la percusión corporal
- Música y movimiento: exploración, imitación y creación.
- La danza grupal
- El lenguaje corporal como instrumento de expresión y mediador de conocimiento.⁵

Explorar, improvisar, interpretar y componer son procesos permanentes para el aprendizaje de la música. El compromiso de los adultos es trabajar para que los niños sean partícipes activos y comprometidos en su cultura. •

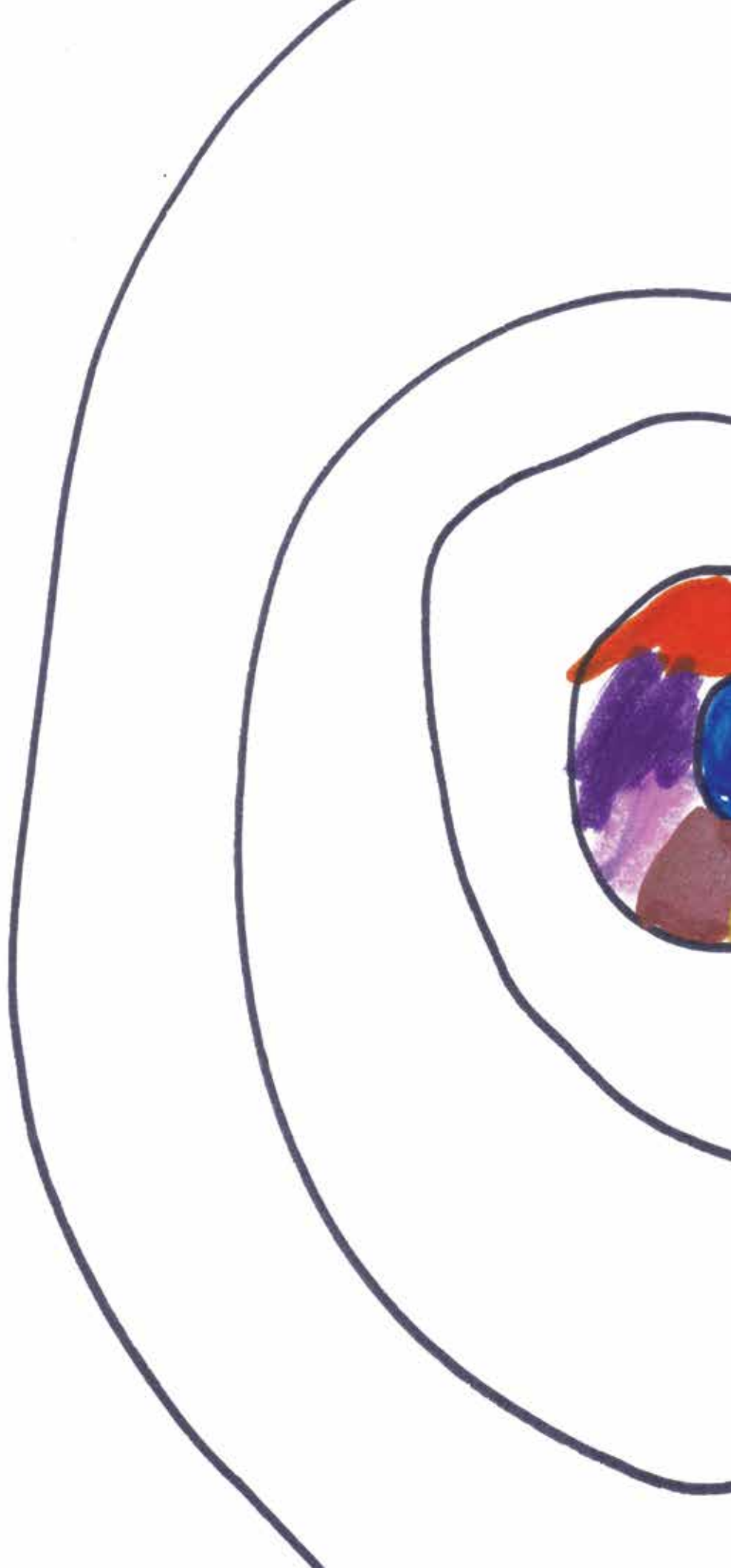
1. **Sarmoria, Nora:** *Piano, Nivel Inicial. Composiciones sobre ritmos sudamericanos*. Vol.1 y 2, Argentina. 2005-2014.

2. **Perkins, David:** *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires, Paidós, 2010.

3. **Perkins, David:** *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires, Paidós, 2010.

4. **Mairet, Silvina- Malvicini, Karina:** *Didáctica de la Música en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Bonum, 2012.

5. La expresión corporal es una disciplina con objetivos claros y específicos. Así como la expresión corporal utiliza a la música como recurso, la música se vale de ella como complemento indispensable para el trabajo diario.



EL ENFOQUE METODOLÓGICO

Hacer música.

Como dice Violeta Hemsy de Gainza: “*se trata de hacer y al mismo tiempo, saber lo que estás haciendo. Es decir, ‘hacer’ de una manera consciente... Hacer-sentir-pensar*”.¹ Apreciar y disfrutar.

En camino hacia la autonomía

Partimos de una práctica musical concreta, del encuentro con la música haciendo hincapié tanto en los resultados como en los procesos de aprendizaje. De esta manera, quien ocupa el lugar central en el proceso educativo es el niño y sus propias experiencias.

Nuestra intención es que la música acompañe y estimule el crecimiento de personas autónomas. Y la autonomía implica elegir, y es decidiendo que se aprende a tomar decisiones.

El vínculo afectivo generado entre el adulto de referencia y el niño será un componente decisivo a la hora de aprender y enseñar. Aprender es construir y reconstruir. Enseñar es generar espacios de exploración, compromiso y reflexión. Espacios que deben ser habilitados por un maestro atento a escuchar, atender y entender los lenguajes de la infancia. Los niños tienen mucho para decir y nos lo muestran desde su sensibilidad, su espontaneidad y su modo particular de ver el mundo.

Y nadie dijo que esto era una tarea sencilla...

¿Qué actividades desde el área musical sugerimos para que ellos aprendan a exponer sus opiniones? ¿Somos flexibles en nuestros propósitos? ¿Les permitimos a nuestros alumnos tomar iniciativas? Sólo conseguiremos compartir diferentes puntos de vista si son escuchados, tenidos en cuenta y respetados. Hace falta implicar a los niños en sus propias producciones: que opinen, critiquen, saquen, pongan, analicen, armen formas musicales diversas y elijan. Que se hagan preguntas acerca de lo que buscamos. Que comprendan y experimenten que el trabajo musical es compromiso. Que vean claramente que su participación, su entrega y su capacidad de decisión tienen sentido y es necesaria.

Los juegos y las propuestas lúdicas

Es interesante pensar que en ocasiones llamamos “juego” a actividades que no lo son. Y los niños perciben rápidamente que eso que a veces los adultos llamamos juego, nada tiene que ver con el jugar. ¿En qué se dife-

rencian, entonces, el juego de las propuestas lúdicas? Entrar en “espacio de juego” es dejar el “mundo cotidiano” y suspender la realidad para adentrarnos en el “mundo lúdico.” El juego que surge espontáneamente da la oportunidad al niño de recrear y reconstruir la vida diaria. Jugando es como le otorgará un significado personal a sus vivencias, para luego compartirlas con otros.

Entendida bajo este enfoque, la **improvisación musical** (vocal e instrumental) es también juego simbólico donde interviene la imaginación, los modos de percibir, expresar y comunicar.

Evocar situaciones cotidianas y crear historias a partir de exploraciones sonoras, improvisar, cantar todos una canción y “convertirnos en...” es para los niños “inventar mundos posibles”, y para los docentes la puerta de acceso a parte del mundo infantil, sus intereses y sus deseos. Jugar con sonidos abre un tiempo de búsquedas donde el “desorden sonoro” se convierte nada más y nada menos que en “otro tipo de orden”.

Al participar de estas actividades, el adulto pasa a ser soporte y andamio en el juego de los niños (andamio que de a poco se irá retirando), y de este modo, construimos aprendizajes no imponiendo modelos sino colaborando en la formación del pensamiento crítico y la actitud reflexiva.

Por otro lado, los juegos tradicionales forman parte de cada cultura. *“Es importante rescatar el valor de lo popular y lo tradicional que traen las rondas, las rimas, las coplas, los dichos, las adivinanzas, trabalenguas, juegos de manos, las leyendas y cuentos.”*²

Sin embargo, no todo es juego a la hora de hacer música. Para concretar un ensamble vocal o instrumental se necesita escucha, ensayos, ajustes, estudio y perseverancia y, como señalamos, nos importa rescatar y valorar todo ese proceso de gestación y no sólo el resultado final. Transitar este camino de manera creativa y sensible, donde la sorpresa sea el ingrediente siempre presente, nos interpela permanentemente en nuestro hacer. Como docentes, buscamos una gran cantidad de recursos para que frente al aprendizaje de una canción, una sonorización o una instrumentación el entusiasmo de los alumnos no decaiga. Surgen así las propuestas de juego que son estrategias metodológicas que el adulto pone en acción independientemente de si el otro, en este caso los niños, entran o no en situación de juego.

Los contenidos presentados de esta manera plantean un desafío, e invitan a aprender de un modo “más lúdico” favoreciendo la participación, el diálogo, la tolerancia y la aceptación, generando y construyendo espacios para el aprendizaje.



Giuliana, 5 años:
“Los pájaros en la tormenta”

Leer y escribir música

Enseñar a leer y escribir música es un tema que preocupa a muchos docentes. Diversos factores determinarán el momento propicio para trabajar ese contenido y es el docente quien evaluará si será o no abordado (dependiendo del contexto en el cual desarrolle su tarea).

Para hacer música no necesitamos saber leerla y escribirla. ¡Cuánta música de distintas culturas conocemos que se transmitió oralmente!

*“Limitar la práctica instrumental y condicionarla a la lectura y escritura, nos haría perder un valioso material que cada uno de los alumnos descubre y aporta cuando se encuentra en contacto con los instrumentos musicales o la audición de una obra”.*³

Escribir música no es hacer música. Es, esencialmente, una de las herramientas de las que puede valerse el músico para asentar su trabajo. Aprender a escuchar el lenguaje musical es el punto de partida. Una de las primeras propuestas que realizamos desde la notación musical es la de las grafías analógicas. Plasmar en un papel el resultado sonoro obtenido a través de un registro espontáneo, permite empezar asociar imágenes visuales a sonidos, entendiendo que el discurso musical se desarrolla en un tiempo determinado. El código gráfico (que representa los sonidos) se organiza en el campo visual. *“Escribir música implica, entonces, transponer un evento que se manifiesta en el universo auditivo-temporal a un universo visual-espacial”.*⁴

Al principio, los niños suelen dibujar el instrumento mismo que suena. Paulatinamente, comienzan a representar gráficamente “eso que escuchan”, y así surgen los primeros gráficos asociados a la altura, la duración, la intensidad, el timbre y la textura del mundo sonoro que exploran y analizan. Las partituras constituyen una forma de registro valiosa que organizan el trabajo e integran el proceso de improvisación y escritura musical, favoreciendo el desarrollo de la percepción.



Mateo, 6 años: “Sonido inquieto”

La escritura convencional surge con la misma espontaneidad que las grafías analógicas y siempre desde el hacer musical. Así como sólo escuchamos aquello que nos resulta interesante escuchar, lo mismo sucede con la lectura y escritura musical. En la medida en que otorguemos un sentido a esa producción escrita y que la misma surja como una necesidad del grupo por plasmar su trabajo, o con la intención de interpretar la obra de un autor determinado (y no como algo impuesto y carente de coherencia musical), esta actividad se convertirá en un proceso significativo de construcción de aprendizajes. No olvidemos que cuando aquello que se aprende no puede ser aplicado, pierde su razón de ser. Como señala Lía Schenck: “La cualidad de significativo es otorgada no por el cumplimiento de un mandato externo sino por el impulso que emana del propio interés. El hábito lector es una construcción operativa y dinámica que se origina y se sostiene desde la automotivación.”⁵

Nicolás, 6 años:
“Historia del cajón
peruano y un pájaro
cantor”



Trabajando sobre la grafía convencional podemos sugerir: “¿Quién se anima a escribir su idea para que todos podamos leerla y tocarla?” Y a esa elaboración le conferimos un valor: lo escribimos con la intención de establecer un registro para ser abordado en otro momento, otorgándole permanencia. La importancia de la lengua escrita no sólo se funda en ser herramienta de transmisión sino, además, en ser memoria de “lo actuado”.

Creemos que así como la música contemporánea se sirve de muchas nuevas grafías, las grafías analógicas y la escritura convencional pueden coexistir en las primeras producciones realizadas por los niños. No hay razón para pensar que una reemplaza a la otra. Simplemente se presentan como distintos modos de representaciones gráficas que dan cuenta de una obra musical determinada.

El hacer, el disfrutar y el apreciar la música deben estar siempre en

primer lugar. Sólo a partir de esta práctica permanente y constante, leer y escribir música se incorporarán **desde la elección**, y no como un contenido carente de expresión.

Folklore en movimiento

Dice Nora Sarmoria: “...todo lo vivo cambia, todo lo que permanece estático por consiguiente, muere. Uno de los cambios del folklore -que viene manifestándose desde la década del ‘80 con la antigua denominación ‘folklore de proyección’- es el hecho de variar las formas musicales tradicionales, entendiendo ‘forma’ como estructura morfológica con cantidad de compases en la estrofa y estribillo.

El origen de esto radica en la forma coreográfica, donde por ejemplo, en la chacarera simple se realizan 2 giros, y en la chacarera doble 3 giros, con 8 compases la primera, 12 la segunda, etc.

Al existir una chacarera de 10 compases, por ejemplo, se consideraría ‘aire de chacarera’, denominación que en lo personal me suena obsoleta, pero no deja de contemplar que para el que quiera bailarla tradicionalmente ‘le faltará o le sobrará algo’ o puede pasar, en el mejor de los casos, que conociendo como se baila la chacarera, le improvise unos compases y siga adelante!

En este libro aparecen los ritmos de chacarera en ‘Mi Nombre’ la que, según la forma tradicional, es media chacarera, al tener estrofa 1-2-3 y estribillo (no tiene la segunda parte).

Del mismo modo, la ‘Zamba del Telar’ tiene una estructura de 8 compases por estrofa y estribillo, cuando en realidad tendría que tener 12 tradicionalmente. Hacer con libertad la música es lo más sincero que uno tiene para dar, ese es el camino que elijo con estas y todas las composiciones, todas ellas hechas con un profundo respeto por el origen de cada estilo.”

En estas partituras suenan ritmos que representan el espíritu del sur del continente americano. El ritmo que surge como elemento primordial que yace en todo lo viviente. Lo rítmico (sin por eso descuidar lo melódico, lo armónico, lo formal y lo literario) constituye la base, el latido de cada género popular.

Abordar músicas del sur es, además de trabajar sobre nuestra identidad y patrimonio, un modo de apropiarnos y una forma de entrar en contacto para nutrirnos con la riqueza de otras culturas. La educación intercultural, pensada desde el diálogo y la igualdad, “significa asumir un auténtico respeto hacia toda cultura de pertenencia y, a la vez, tener presente que, como obra humana colectiva, ninguna es perfecta y del todo autosuficiente, por lo cual se va recreando y enriqueciendo perma-

nentemente con sus propios avances y/o complementándose con aportes de otras, a través de un proceso de apropiación voluntaria”.⁶

La música, como lenguaje artístico, brinda la posibilidad de construir ideas, crear nuevas formas de comunicación y expresar pensamientos que no podrían ser exteriorizados de otro modo. El concepto de alfabetización cultural involucra a las artes como una necesidad. Desde esta mirada surge un tipo de alfabetización diferente, más amplia y abarcativa que implica aprender a “leer el mundo” con todos los sentidos.

Y hacia allá vamos. •



-
1. Hemsy de Gainza, Violeta: *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires, Lumen. 2013.
 2. Brounstein-Kirianovicz: *A desenjaular el juego*. Buenos Aires, 2008.
 3. Mairet, Silvina- Malvicini, Karina: *La clase de música, un espacio para la creación individual y colectiva*. Revista Novedades Educativas N° 251, Buenos Aires, 2011.
 4. Aguilar, María del Carmen: *El libro del maestro*. Buenos Aires, 2008.
 5. Schenck, Lía: *La literatura en la primera infancia*. En *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. España, Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos, 2014.
 6. Peralta, M.Victoria: *Interculturalidad, primera infancia y educación artística*. En *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. España, Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos, 2014.
-



EPÍLOGO

por Pepa Vivanco*



Trabajando tantos años en formación y capacitación de maestros, me vuelvo a conmover cada vez ante la desesperación y la soledad del docente principiante que fracasa. Algunos deciden abandonar esa profesión que estaban buscando, y otros llegan a disfrutar de los primeros logros y se enamoran de la educación para siempre.

Cuando tomé mi primer puesto tenía cara de nena, una formación muy intelectual y una inocencia notable. Algunos de mis alumnos parecían más grandes que yo, y de los chiquitines parecía la hermana. Sentía que todo lo aprendido no servía para nada. Me iba muy mal. Mis clases eran de un desorden total. Los chicos se escapaban de la sala. Necesitaba ese sueldo y no podía renunciar. A veces al salir de la escuela, aguantaba las lágrimas y caminaba hasta el descampado del tren y ahí lloraba a escondidas para volver al día siguiente. Me sinceré con el director por una cuestión de ética...o por vergüenza, y ante mi asombro, me dijo que no abandone; que los chicos me querían porque en vez de enojarme con ellos yo me replanteaba mi manera de enseñar. “*Ya vas a aprender a coordinar grupos*”, me comentó.

Este muerto de hambre que es el docente principiante o la maestra experimentada aburrida de sus rutinas, pide comida urgente: la canción o el juego mágico que lo salve. Este libro le da ese alimento que pide, pero

también el que más necesita: relatos del desarrollo de una actividad, secuencias didácticas.

Y está hecho con sinceridad. Sobre la tarea realizada en el aula.

Esto es capacitación docente. Trabajar, ver problemas en mis actividades, leer y pensar para solucionarlos. Tomar un curso y enriquecer la clase arriesgándome a probar algo nuevo.

También es capacitación trabajar en equipo. Es de las formas más profundas que conozco de aprendizaje. Es hermoso y es difícil. Entenderme con alguien distinto, y atravesar las luchas de poder, la competencia, la inseguridad de que el otro pueda saber más que yo, para enriquecerme con su saber distinto al mío.

Karina Malvicini y Nora Sarmoria siendo tan diferentes, lo lograron por suerte.

Entonces tenemos este libro para volver a imaginar cómo se aprende, qué es la identidad musical, latinoamericana, y cuál es la función del arte en la vida. •

* **Pepa Vivanco** (por Karina Malvicini)

Cuando este proyecto era un montón de hojas llenas de ideas, decidí ir a verla. Habían pasado más de veinte años de aquellos cursos a los que asistía y que ella coordinaba, pero recordaba la sensación con la que siempre me despedía. Sensación que coincide con el tema llamado justamente *Veinte años* de su último CD *Ni hay peligro*, que dice: “*Su brillo desordena las rutinas y las ideas. Nos sacude, nos despoja, y nos pone otra vez desde cero, al infinito. A sentir, a pensar*”. Así fue y sigue siendo nuestra querida Maestra Pepa Vivanco, artista, docente y autora de tantos textos y tantas músicas, referente de la Educación Musical en Latinoamérica, pero por sobre todas las cosas una gran provocadora que genera en los otros las ganas de hacer música desde el disfrute pleno y la profunda reflexión. Entonces Pepa, vuelvo a tomar tus palabras para decirte: “*Gracias, no es nada. Gracias, por nada. Gracias por todo*”.
