

POLÍTICA NACIONAL PARA LA
AMPLIACIÓN DE LA JORNADA
ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIO

MÁS TIEMPO, MEJOR ESCUELA

Propuestas para la enseñanza en el área de **Ed. Artística - Música**

Alternativas para las clases
de música con chicos y chicas



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Juan Manuel Abal Medina

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

POLÍTICA NACIONAL PARA LA
AMPLIACIÓN DE LA JORNADA
ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIO

MÁS TIEMPO, MEJOR ESCUELA

Propuestas para la enseñanza en el área de **Ed. Artística - Música**

Alternativas para las clases
de música con chicos y chicas



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

COORDINADORA DE ÁREAS CURRICULARES

Lic. Cecilia Cresta

COORDINADORA DE MODALIDAD DE ED. ARTÍSTICA

Prof. Marcela Mardones

SEGUIMIENTO, LECTURA CRÍTICA Y ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO

Cecilia Bertrán, Marion Ruth Evans, Ana Laura Herrera y Marcela Terry

AUTORES

Rosario Larregui, Alejandra Catibiela, Martin Eckmeyer y Paula Cannova

ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL ÁREA

María del Rosario Larregui

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Gustavo Bombini

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES

Gonzalo Blanco

EDICIÓN Y CORRECCIÓN

Liza Battistuzzi

DISEÑO

Rafael Medel

Mario Pesci

Violeta Rizzo

Paula Salvatierra

DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA

María Celeste Iglesias

Propuestas para la enseñanza en el área de educación artística música :
alternativas para las clases de música con chicos y chicas / Rosario Larregui ... [et.al.] ;
con la colaboración de Cecilia Bertrán ; Marion Ruth Evans ; Rosario Larregui. - 1a ed. -
Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
68 p. : il. ; 28x20 cm. - (Más tiempo, mejor escuela)

ISBN 978-950-00-0953-9

1. Enseñanza de la Música. 2. Formación Docente. I. Larregui, Rosario
II. Bertrán, Cecilia, colab. III. Evans, Marion Ruth, colab. IV. Larregui,
Rosario, colab.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 08/08/2012

PALABRAS INICIALES

Estimados colegas:

Todos quienes hacemos a diario el Estado educador -docentes, supervisores, directivos y funcionarios- venimos trabajando intensamente para que la escuela pública sea el ámbito por excelencia en el que se garantice el derecho a aprender y a enseñar.

En este nuevo período de gobierno, asumimos nuevos y ambiciosos desafíos pedagógicos; en este caso, la ampliación de la jornada de nuestras escuelas primarias. Esta ampliación, enmarcada en una política hacia la niñez que busca ofrecer una experiencia rica, valiosa y relevante, expresa el firme propósito de generar iguales oportunidades en el acceso al conocimiento y a los bienes culturales de todos los niños y las niñas de Argentina.

Estamos presentes en esta tarea y queremos convocarlos, con estos cuadernillos, a la realización común de este proyecto. Los materiales que presentamos pretenden orientar y fortalecer el proceso colectivo de reflexión, la toma de decisiones y la reorganización de las escuelas. Tenemos plena confianza en que esta oportunidad será aprovechada y enriquecida en cada institución, en cada aula, en cada tiempo de reflexión, en cada encuentro entre docentes y niños.

Con el deseo de compartir un buen año de trabajo y de seguir pensando juntos la tarea de educar, los saludo cordialmente.

Prof. Alberto Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

LA ESCUELA PRIMARIA AMPLÍA SU JORNADA

PRESENTACIÓN

El Estado Nacional reasumió desde el 2003 la responsabilidad de recuperar la escuela como espacio de enseñanza, revalorizar su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales, constructora de ciudadanía. Diversas acciones pedagógicas y socioeducativas se han puesto en marcha para reconstituir las condiciones pedagógicas e institucionales para que todos los maestros y maestras puedan enseñar y todos los niños y niñas puedan aprender.

La ampliación de la jornada para las escuelas primarias fue establecida por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. A su vez, el Consejo Federal de Educación (CFE) resolvió inscribir dicha meta en el marco de las políticas de mejora progresiva de la calidad en las condiciones de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Ese órgano resolvió, entre las estrategias y acciones para la Educación Primaria, “implementar la puesta en marcha de modelos pedagógicos de jornada extendida y/o completa” (Resolución CFE N° 134/11).

En este marco, desde el Ministerio de Educación de la Nación se desplegaron acciones para acompañar a las jurisdicciones en el proceso de implementación de la ampliación de la jornada escolar y se definieron orientaciones para la elaboración de la propuesta pedagógica de las escuelas, de modo

que, de acuerdo con sus posibilidades y decisiones particulares, cada estado provincial garantice la viabilidad y consolidación de esta política.

Dado que la ampliación de la jornada escolar se constituye como horizonte para la totalidad de las escuelas, es esta una nueva oportunidad para contribuir a su reformulación conceptual y organizativa, pues queremos enriquecer la tradición y el reconocimiento social y político que supieron tener en épocas pasadas. Sabemos también que las transformaciones culturales y sociales de los últimos treinta años han aportado rasgos de complejidad al escenario cotidiano de las escuelas, lo que requiere encontrar mejores maneras de enseñar y ofrecer más y mejores condiciones para que el aprendizaje se torne efectivo.

En los últimos años la tasa neta de escolarización del nivel ha aumentado y los indicadores vienen mostrando una alta tendencia de mejora; sin embargo aún persisten situaciones que indican la existencia de desigualdades educativas. Es necesario enfocar la mirada sobre una trayectoria escolar en la que se advierten, para un conjunto importante de niños, rasgos de **discontinuidad** y **baja intensidad** en los efectos sobre el aprendizaje. Discontinuidad producto de ausencias de niños y docentes, de falta de rutinas organizadoras y propuestas de enseñanza progresivas y sin cortes y baja intensidad que refiere al hecho de que se puede estar en la escuela, se puede asistir y, sin embargo, alcanzar pocos e insuficientes aprendizajes.

Si bien se requieren mayores indagaciones al respecto, es posible vincular esas trayectorias no sólo a las condiciones socioeconómicas que estadísticamente muestran alta incidencia en los desempeños, sino también a ciertas características de la propuesta escolar. En este sentido, se vuelve especialmente relevante seguir avanzando en nuestras escuelas en la producción de saberes y experiencias que permitan desarrollar modelos pedagógicos más efectivos para el aprendizaje de todos los niños y las niñas, a la vez que revisar aquello que en el modelo usual afecta la continuidad de la enseñanza.

La propuesta para la ampliación de la jornada escolar adquiere su sentido en el marco de un proceso gradual de implementación que considera a las aproximadamente 2700 escuelas del país que ya cuentan con jornada extendida o completa y tiene como perspectiva a un conjunto de instituciones de educación primaria que progresivamente se irán incorporando a dicha implementación hasta el 2016. De esta manera, no se trata de un proyecto coyuntural, sino que se inscribe en los sentidos político-pedagógicos que señalan un nuevo horizonte para la escuela primaria argentina.

Dichos sentidos nos ponen frente a los desafíos de:

- repensar las cualidades de la experiencia escolar;
- fortalecer y producir modelos pedagógicos y organizacionales que potencien la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad (culturales, de ritmos de apropiación, etcétera);
- fortalecer las trayectorias escolares de los niños y las niñas a partir del despliegue de estrategias institucionales y mejores condiciones de enseñanza.

Asumimos el compromiso de hacer de la escuela pública un ámbito más justo, de inclusión educativa, en donde el derecho a enseñar y aprender se despliegue en el desarrollo de vínculos sólidos de afecto, respeto y solidaridad. Más tiempo de los niños en la escuela es construir un país con mayor justicia; nos demanda encontrar nuevas y mejores maneras de enseñar y ofrecerles a nuestros alumnos más y mejores condiciones para que el aprendizaje se torne efectivo, también nos impulsa a recuperar aquellas tradiciones que convirtieron a la escuela pública en la mejor expresión de un proyecto democratizador.

Frente al desafío de contar con más tiempo para enseñar y aprender en nuestras escuelas, el material que estamos presentando pone a disposición de los colegas directivos y docentes de todas las jurisdicciones del país, reflexiones y orientaciones que nos permitan pensar en conjunto algunas dimensiones para desplegar una propuesta pedagógica de cara al siglo XXI.

Dirección de Nivel Primario

ACERCA DE LA COLECCIÓN

Como parte de un entramado de políticas públicas, ponemos a disposición de las escuelas primarias una serie de materiales para directivos y docentes a fin de orientar el proceso colectivo de reflexión y la toma de decisiones que efectivice esta interesante oportunidad para repensar conceptual y organizativamente la escuela. Por consiguiente, han sido elaborados con la intención de acompañar en el armado de secuencias de enseñanza que contribuyan a hacer efectivo el derecho de cada niño a una educación integral y de calidad.

Los cuadernillos que conforman la colección incluyen propuestas de enseñanza de núcleos priorizados para las áreas del currículo –Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Física, Educación Artística, Formación Ética y Ciudadana y Lenguas Extranjeras–, así como de temas relevantes de la agenda contemporánea que trascienden la división en áreas propia de la organización tradicional de la escuela primaria y se inscriben transversalmente –como educación ambiental, educación sexual integral, entre otros–.

Dichas propuestas pretenden ofrecer ideas y alternativas, impulsar, orientar y sugerir modos de enseñanza y ricas invitaciones para sumar al trabajo cotidiano, en una escuela primaria que amplía su jornada. Conllevan la intención de constituirse en un insumo para la planificación de la enseñanza que, con la perspectiva de un tiempo escolar más extenso, hará cada equipo docente particular.

Al momento de acercarse a estos materiales es importante tener presente que la finalidad con la que ampliamos la jornada escolar de las escuelas primarias es la de “asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel”. En este sentido, las propuestas que aquí se presentan se plantean en continuidad con lo que los docentes vienen haciendo a diario en las escuelas: su encuadre lo constituyen los objetivos de la Educación Primaria establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en las respectivas Leyes provinciales; sus contenidos apuestan a la concreción de los acuerdos curriculares nacionales y jurisdiccionales.

Sin embargo, también aportan algo distinto. Lejos de presentarse como un conjunto de talleres para ser sumados de manera aislada e independiente a la tarea habitual de la escuela, estos materiales ponen a disposición propuestas didácticas para la profundización de los saberes y el abordaje recurrente de temas propios de la educación primaria, con estrategias innovadoras y distintos modos de agrupar a chicos y chicas. Propuestas didácticas que animen

a los y las docentes a trabajar de manera articulada y pertinente con varias áreas o a abordar temas y problemas propios de la contemporaneidad. Propuestas que contribuyan a que ese mayor tiempo del que ahora disponemos sea un tiempo productivo en términos de aprendizaje para nuestros chicos y chicas.

En el caso de la Educación Artística, la ampliación del tiempo escolar en la educación primaria otorga la posibilidad de que los niños y las niñas, además de acceder a los dos lenguajes que la Ley de Educación Nacional establece en su artículo 41, puedan transitar por las diversas propuestas disciplinares de Educación Artística que establecen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el segundo ciclo de la educación primaria.*

Por lo tanto, las propuestas que las instituciones definan para el área en función de contar con más tiempo para su enseñanza abren la posibilidad de incluir los cuatro lenguajes, permitiendo que, a lo largo del nivel, los alumnos recorran contenidos de artes visuales, danza, música y teatro, transitando por experiencias que incluyan la producción de imágenes con medios tradicionales o mediante las nuevas tecnologías, el registro del propio cuerpo y su utilización poética en la danza y el teatro, el uso de instrumentos musicales y de la voz en la producción musical grupal, entre otras.

Estas experiencias no se agotan en un mero hacer. Muy por el contrario, contemplan la posibilidad de reflexionar sobre la práctica para desarrollar así saberes vinculados al respeto por la diversidad y, en definitiva, a la posibilidad de generar distintas miradas sobre los hechos.

En síntesis, la invitación es a explorar los cuadernillos, analizarlos, hacerlos propios y recrearlos, a la hora de diseñar las propias alternativas didácticas, en estrecha relación con los desafíos pedagógicos que plantean las alumnas y alumnos, en el día a día de cada escuela. Esperamos que los materiales se conviertan en una herramienta que contribuya a la tarea y a los desafíos que tenemos por delante en la implementación de las propuestas de ampliación de la jornada escolar; y que juntos logremos hacer una escuela en la que se enriquezca y potencie la trayectoria escolar de los niños y las niñas de nuestra patria.

Departamento de Áreas Curriculares

*. Ver Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Resolución 135/11 del CFE.

PROPUESTAS PARA
LA ENSEÑANZA EN EL ÁREA
DE **EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MÚSICA**

ALTERNATIVAS PARA LAS CLASES
DE MÚSICA CON CHICOS Y CHICAS

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 otorgó a la Educación Artística un lugar relevante en la política educativa, en tanto promueve la comprensión del arte y la cultura como herramientas de inclusión social, destacando además el importante papel que juega el acceso a los bienes culturales en la construcción de ciudadanía.

En la presente propuesta se entiende a la educación como un derecho y una condición necesaria del desarrollo humano, cuya finalidad reside en la formación integral de los ciudadanos para que puedan ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática. Por ello, se resalta la responsabilidad que le compete al Estado de garantizar el acceso universal, la permanencia y egreso en las instituciones educativas y la distribución democrática de los bienes culturales que son imprescindibles para la comprensión y la participación en el mundo contemporáneo.

Desde esta perspectiva resulta fundamental la incorporación de la Educación Artística en la educación común y obligatoria, dado que su objetivo primordial es el desarrollo de capacidades para la interpretación estético-artística de las producciones y bienes culturales y simbólicos, lo que conlleva el abordaje del pensamiento crítico, abstracto y divergente, necesario para una actuación ciudadana plena.

En este sentido es fundamental que todos los niños tengan acceso a la Educación Artística de manera que las posibilidades de desarrollo de las capacidades inherentes al área no queden supeditadas al origen social, cultural, familiar.

La inclusión de la Educación Artística en la escuela implica:

- Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a los diversos lenguajes artísticos, promoviendo la presencia de sus saberes específicos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje particulares.
- Abordar instancias de producción en los diferentes lenguajes, a través de diversos modos de realización y de contextualización de las prácticas artísticas, desarrollando conocimientos desde una perspectiva socio-histórica.
- Incluir manifestaciones artísticas y estéticas de múltiples grupos sociales, aquellas provenientes del ámbito académico y de la cultura popular, las vinculadas a la industria cultural, y aquellas en las que se emplean medios tecnológicos, considerando siempre los nuevos escenarios contemporáneos.

Por lo tanto, la Educación Artística se presenta como un campo clave de conocimiento para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio-histórica con un pensamiento crítico, y de operar sobre ella, soberana y comprometidamente, para transformarla.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL PRIMARIO

La Educación Artística está conformada por diversos lenguajes (Artes Visuales, Danza, Música y Teatro) que involucran conceptos, técnicas, procedimientos y niveles de abstracción de grado distinto, a la vez que comparten como rasgo identitario la producción ficcional¹ y

1. Se entiende aquí a la ficción como una construcción interpretativa de la realidad, que a diferencia de los discursos científicos no opera según una generalización de los fenómenos a una única proposición, sino que se concentra en la producción de sentido y, en lo particular, de alguna mirada posible del mundo, sean estas retrospectivas, actuales o prospectivas. Se configura a partir de los dispositivos que son propios del arte, es decir, la manipulación y organización de materiales, y la generación de imágenes (visuales, sonoras, corporales, etcétera.) por abstracción. Este carácter ficcional no torna menos “verdaderas” a las producciones artísticas, aún cuando sus materiales o resultantes interpelan y ponen en crisis las certezas de otros campos del conocimiento. Alain Badiou (2009) propone así que “el arte es un pensamiento cuyas obras son lo real (y no el efecto). Y este pensamiento, o las verdades que activa, son irreducibles a otras verdades, ya sean estas científicas, políticas (o filosóficas)”. Se desplaza así al arte de un paradigma didáctico sensible vinculado con la libre expresión, espontánea e individual cuya función principal sería educar a través de la reproducción o copia de verdades prescritas desde fuera.

metafórica,² portadora de diversos sentidos sociales y culturales, y que se manifiesta a través de procesos de producción y análisis crítico.

Tal como se explicita en la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación, en el nivel Primario el área constituye una vía para que los niños aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas del arte. En función de este objetivo, las propuestas pedagógicas para los diversos lenguajes abordan un conjunto de saberes con base en el aprendizaje de los elementos y estructuras que los constituyen, mediante el análisis crítico de sus aspectos técnicos y poéticos, el desarrollo de diversas formas de producción artística a partir de procedimientos específicos, así como la relación del arte con la historia y la cultura, en cuanto producto de un determinado contexto, pero a la vez productor de transformaciones sociales, políticas y culturales.

La formación en el área pone su atención en los procesos de interpretación estético-artística, a través del abordaje de saberes específicos vinculados al desarrollo del pensamiento divergente y creativo, y de las capacidades espacio-temporales y de abstracción propios de la realización en este campo. Estos saberes y capacidades son inherentes a la experiencia artística, es decir, a la construcción de conocimientos vinculada a los procesos de producción y de análisis crítico, por lo que su enseñanza es competencia específica del área de Educación Artística.

Es necesario aclarar que la capacidad interpretativa, aspecto central del campo artístico, no se reduce a la apreciación o a la lectura de obras por parte de un público, sino que atraviesa y da sentido a las instancias de creación, producción y ejecución de las manifestaciones de todos los lenguajes comprendidos en el área. Es por eso que, desde esta propuesta, el tránsito por la Educación Artística en cualquiera de sus lenguajes, debe comprometer la centralidad de las instancias concretas de producción, para desde allí generar las posibilidades de análisis, comprensión y contextualización

2. Uno de los procedimientos preferenciales de la producción artística, es la metáfora, que según Umberto Eco (1992) es una manifestación del pensamiento analógico, que comparte una raíz común con el pensamiento científico y el filosófico. La metáfora genera un plus de sentido que trasciende los materiales y las técnicas artísticas, sintetiza aspectos racionales y emocionales, muestra a la vez que oculta, y es efectiva en la medida en que el interés se aloja en la relación novedosa entre sentido y significante, en su *carácter presentacional*, más que en los significados literales que puedan deducirse o decodificarse. Según Daniel Belinche (2011) la metáfora “es información; [...] innova, provoca quiebres a la literalidad y, por ende, requiere de la imaginación para dar contorno a los conceptos o, mejor, para crear conceptos”. Esta es la razón por la cual una emocionalidad subjetiva descontextualizada, la mera técnica o el paradigma comunicacional no son suficientes para explicar la producción artística y mucho menos agotan los saberes y las posibles didácticas de la Educación Artística.

del capital artístico y cultural de nuestro país, nuestra región y el mundo.

Por ello en el nivel primario, los docentes deberán propiciar situaciones de enseñanza que involucren:³

- El desarrollo de procesos de producción, análisis y contextualización que favorezcan la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los diferentes lenguajes.
- La participación en procesos de producción artística atendiendo a la evocación personal, social y cultural.⁴
- El tránsito por procesos de producción que permitan construir sentido, en experiencias individuales y/o colectivas.
- El desarrollo de la percepción, el análisis y la reflexión, la representación, la abstracción y la construcción de nociones de espacialidad y temporalidad en los procesos de producción artística.
- El aprendizaje de los elementos que componen cada lenguaje a través de diversos procedimientos compositivos, involucrando la exploración y la experimentación con el cuerpo, los materiales y las herramientas.
- La comprensión de la producción artística como fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural.
- El reconocimiento de las relaciones entre las manifestaciones artísticas y sus ámbitos de circulación, tradicionales y no tradicionales.
- La construcción de la identidad desde la comprensión y valoración de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural regional, nacional y latinoamericano y el reconocimiento de los artistas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESCUELAS QUE AMPLÍAN SU JORNADA

La ampliación del tiempo escolar resulta una oportunidad para la inclusión de lenguajes artísticos que si bien integran desde hace muchos años

3. El punteo que sigue retoma algunos de los propósitos de los NAP de Educación Artística para el segundo ciclo.

4. Cuando se enuncia “procesos de producción artística” se hace referencia al “hacer” artístico. En la música implica la composición y ejecución vocal e instrumental, y audición; en las artes visuales, la producción y percepción/interpretación; en el teatro la producción y recepción de hechos teatrales; y en la danza, la creación y análisis de propuestas coreográficas propias o de otros, atravesados por las capacidades de interpretación.

las prescripciones curriculares nacionales y jurisdiccionales, aún no son abordados en todas las escuelas del país. Particularmente la danza y el teatro han formado parte de las propuestas pedagógicas de forma dispersa y fragmentaria. Asimismo los lenguajes más vinculados a la contemporaneidad, como las artes audiovisuales o multimediales, prácticamente no han encontrado su lugar en la oferta escolar de la Educación Primaria.

Los lenguajes artísticos forman un campo de conocimiento común, el del arte, pero responden a tradiciones, procedimientos, perspectivas, funciones sociales e históricas muy distintas y específicas, razón por la cual, si bien comparten su dimensión poética y metafórica, no resultan traducibles ni reemplazables entre sí.

La ampliación de la jornada escolar implica una posibilidad de incluir en las propuestas de las escuelas esta diversidad, inherente al campo del arte y que se constituye en uno de sus atributos identitarios. A su vez, la incorporación paulatina de aquellos lenguajes que han incidido menos en las trayectorias escolares permitirá a la escuela priorizar aquellas temáticas de la agenda contemporánea de mayor interés social y educativo para la formación integral de los alumnos. De este modo posibilitará ampliar su universo cultural para, por ejemplo, desarrollar en los estudiantes el análisis crítico de los medios de comunicación y su impacto local, o las características que adquieren los lenguajes artísticos en cada contexto.

Tomando como punto de partida el reconocimiento de la identidad y especificidad de cada uno de los lenguajes, y su contribución a la formación integral de los niños y las niñas, la presencia del área en la ampliación del tiempo escolar, requiere fortalecer su inserción en la planificación institucional y proyectar nuevas lógicas de organización y articulación, entre las cuales se pueden destacar: el entrecruzamiento de lenguajes en experiencias integradas; la vinculación del arte con otras áreas del currículo a partir de contenidos afines o temáticas comunes; la renovación de los tiempos, espacios y dinámicas escolares; la promoción de nuevas formas de agrupar a los alumnos, procurando mayores niveles de autonomía; la vinculación entre las prácticas de enseñanza y su contexto comunitario.

Pensar el desarrollo de las propuestas de arte en la ampliación de la jornada para la Educación Primaria, implica puntualizar algunas cuestiones relevantes para el abordaje del área en el nivel. Entre ellas:

- ▶ La instancia de producción, tanto individual como grupal, constituye un ámbito para la asunción de diferentes roles y para la exploración y experimentación con los elementos del lenguaje, para la construcción de estructuras

con coherencia discursiva. El abordaje a través de situaciones problemáticas que requieren la toma de decisiones técnicas y compositivas, evitando las consignas cerradas como “trabajos prácticos” de aplicación de conceptos, constituye una estrategia pertinente para este tramo educativo.

- ▶ El análisis y la reflexión son imprescindibles como fuente de acceso a nuevos conocimientos, poniéndose en juego en actos declarativos, es decir, mediando permanentemente la palabra en la interacción docente-alumno, y alumno-alumno. Comienza a tomar relevancia la incorporación paulatina de terminología específica para la construcción de conceptos disciplinares y sus relaciones.
- ▶ Los procesos de aprendizaje de los alumnos deben atravesar diversas situaciones en las que será necesario vincular la producción y la reflexión, tanto durante la acción misma de producción como luego de ella. En estas instancias el docente se constituye en un facilitador de la transferencia de conocimientos.

Por lo tanto, las propuestas didácticas deberán contemplar diversas estrategias de enseñanza que permitan la construcción de conocimientos a partir del rastreo de las representaciones y los conceptos previos de los niños y las niñas entre otras cuestiones.

Las propuestas de producción resultan significativas para la construcción de conocimientos artísticos, por lo que se sugiere que el docente proponga, a través de consignas claras, las acciones que desarrollarán los alumnos, y que él acompañará permanentemente. Las situaciones e inquietudes que vayan surgiendo por parte de los niños en estas instancias se retomarán y socializarán como vía para debatir los diferentes modos de construcción discursiva o las alternativas de resolución que cada uno propone.

Es importante propiciar la interacción permanente entre la exploración, el análisis y la reflexión de las producciones artísticas contextualizadas. Se podrán abordar y poner en discusión los conocimientos desarrollados tanto en las instancias de producción propia como de otros, y en los diversos usos que atraviesan la producción artística en la actualidad y los saberes que estos implican.

Las instancias en las que los alumnos reflexionan sobre los conocimientos desarrollados requieren de la proyección de estrategias didácticas específicas. Para ello se podrá considerar el análisis de las propuestas en plenarios grupales, actividades de autoevaluación, entre otros. Es fundamental que la intervención no sea sólo del docente, sino que participen los alumnos.

El análisis implica poner en palabras las ideas, para lo cual se deberá propiciar el desarrollo de la atención sostenida sobre el objeto de reflexión, el respeto de los tiempos y espacios de intervención de los alumnos y la concreción de conclusiones. Este momento puede ser comprendido como una instancia del proceso de evaluación.

Las propuestas para el abordaje de los saberes del área en el marco de la ampliación del tiempo escolar podrían planificarse atendiendo a distintas alternativas:

- ▶ El abordaje disciplinar de los lenguajes, procurando ofrecer aquello que los niños no han tenido oportunidad de transitar en su escolaridad y enriquecer las prácticas de enseñanza habituales.
- ▶ Propuestas interdisciplinarias, considerando la articulación entre diversos lenguajes.
- ▶ Propuestas de vinculación con otras áreas del curriculum sobre ejes de contenidos comunes.
- ▶ Propuestas por temáticas (sexualidad, derechos humanos, medio ambiente, entre otras) para trabajar al interior de la disciplina, del área y en articulación con otras áreas del currículo.
- ▶ Propuestas que permitan vincular los conocimientos del área abordados en la escuela con experiencias artísticas y culturales del entorno social próximo, articulando con diversos ámbitos de la comunidad. En este sentido, se podrá considerar:
 - ▶ La realización de charlas, clases especiales, muestras, talleres con artistas locales, realizadores de la comunidad.
 - ▶ La intervención en ámbitos de la comunidad (radios, TV local, periódicos, ferias, plazas, teatros, entre otros) para la concreción de proyectos que involucren la participación a través de muestras, actividades de taller, asistencias a espectáculos, entre otros.

El desarrollo de saberes vinculados a los lenguajes artísticos contribuye con la formación general de los alumnos. Generar propuestas de Educación Artística que posibiliten, en igualdad de oportunidades, ampliar el universo cultural de los niños y las niñas, es un desafío que hoy se expresa en la necesidad de aunar esfuerzos para ampliar y profundizar las políticas educativas que la Ley de Educación Nacional traza.

LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Los conocimientos musicales de los chicos y las chicas se construyen a través de su socialización primaria, de los aprendizajes sistemáticos que el nivel inicial promueve y/o de los accesos que el contexto cultural de pertenencia provee. Estos diferentes modos de acceder a los aprendizajes, conforman un núcleo importante de saberes para recuperar, integrar, compartir, ampliar y considerar en las clases de música en la escuela.

Si bien la educación musical en el nivel primario está presente en los acuerdos curriculares federales desde el Primer Ciclo, es común que esta se inicie en algunas instituciones recién en el Segundo Ciclo. En esos casos, los profesores de Música a menudo se ven interpelados a “iniciar” en ese momento la formación musical de los alumnos. En este sentido, la ampliación de la jornada en la escuela primaria constituye una ocasión para asegurar que los chicos y las chicas tengan acceso a los conocimientos que el arte en general, y la música en particular, promueven.

Cuando desde la política educativa nacional se decide ampliar la jornada de la Escuela Primaria contemplando más tiempo de enseñanza también para el área de Educación Artística no sólo se están valorando los aportes que dicho campo de conocimiento brinda a la formación integral, sino que se propone, además, igualar oportunidades sociales en el acceso al conocimiento. Es frecuente que algunos niños y niñas participen de experiencias

de aprendizaje musical por fuera de lo ofrecido en la escuela, habitualmente es una opción accesible a las clases sociales medias o altas. En tal sentido, la ampliación del tiempo escolar es una oportunidad para que todos tengan las mismas posibilidades de aprender.

Este nuevo escenario obliga a la escuela y a los docentes a replantearse qué y cómo enseñar música en la escuela primaria. La opción de extender el tiempo dedicado a la praxis musical, a su enseñanza y aprendizaje, implica la posibilidad de lograr una formación que incluya tanto la realización musical como la reflexión crítica en torno a las manifestaciones musicales, y que por lo tanto constituya un aporte a una de las formas de entender el mundo actual.

En este sentido, la clase de Música es una oportunidad para garantizar el desarrollo de capacidades complejas que permitan a los niños y las niñas participar, cantando y/o tocando solos o en grupo las músicas que eligen, y decidir con criterios autónomos, las que utilizan, consumen, quieren. Además, permite ofrecer las herramientas para transitar exitosamente la Educación Secundaria, también obligatoria, que incluye la formación en arte, pudiendo darse la situación de que sea la música el lenguaje que se ofrezca aprender a un estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

Las propuestas de música que ofrece la educación obligatoria no tienen como finalidad formar instrumentistas, directores o compositores, tampoco formar meros lectores de la música, y mucho menos seleccionar “talentos” que con ciertas aptitudes, podrán acceder a una formación específica. Por ello es necesario reflexionar sobre algunas tradiciones educativas o roles de la música en la escuela, que reproducen modos de aprender para la formación profesional de los músicos.

Es una práctica educativa frecuente en la enseñanza del análisis musical centrar la atención en la disección de partes formales, rítmicas, melódicas, armónicas, que si bien tiene valor en el proceso de aprendizaje de un músico profesional, en la enseñanza de la música para la educación obligatoria fomenta atomizaciones y deja de lado la totalidad de la obra musical, dificultando la comprensión de los procedimientos que construyen el lenguaje musical.

Por ejemplo, con el objetivo de hacer concientes los cambios melódicos entre estrofa y estribillo, se suelen fragmentar las melodías en el análisis de sus antecedentes y consecuentes y sus modificaciones internas. Sin embargo, para percibir que los niños y las niñas están reconociendo las mo-

dificaciones en la forma de la canción, alcanzaría con que ellos pudieran verbalizar los cambios que se producen (centrarse solamente en el texto que se repite con la misma melodía, aludir a aspectos rítmicos o del cambio en el acompañamiento, entre otros).

En cuanto a la ejecución musical, si para “mejorar” la coordinación grupal de dos ostinatos rítmicos de carácter complementario —que intervienen habitualmente en el género tropical o en la cumbia—, se debe descender demasiado el *tempo*, es probable que no se logre una interacción fluida entre los alumnos y su ejecución. Principalmente, porque se anula la referencialidad al género, que implica un *tempo* particular en su ejecución. Entonces, aún cuando se haya seleccionado una música con la que los alumnos pudieran vincularse, estos no lograrán recuperar esos saberes previos para comprender las coordinaciones que requiere. Esos ritmos son a un *tempo* particular, con relaciones tímbricas específicas y en el marco de una canción, donde además el baile es una de las funciones principales. Al quebrar el sentido (mediante la deformación y la fragmentación) se produce un alejamiento del propósito fundamental, que es la coordinación de ostinatos rítmicos en un género en particular. Esto no implica que, muchas veces, para corregir algunos desfasajes rítmicos sea de gran utilidad “pasar las partes individuales más lento” y que todos alcancen el *tempo* del género musical en cuestión.

Por su parte, la traducción de sonidos a hechos estereotipados —tales como las “sonorizaciones” que reproducen desde la literalidad los sonidos ambientales— o las interpretaciones literales de las propuestas musicales existentes, reducen la capacidad interpretativa a la mera asociación, ya que lo que persiguen es la reproducción de un modelo. Pero, fundamentalmente, este tipo de actividades asumen una tarea que es innecesaria en el plano de la educación musical: la de la explicación de las metáforas sonoras.

Enseñar contenidos musicales por fuera de lo que sucede en la obra musical (discriminar sonidos grave y agudo, corto y largo o suave y fuerte), no hará a los niños y las niñas más capaces de comprender la realidad actual a partir de una de sus tantas manifestaciones, como es la música.

Así como en la vida social o en relación a la propia subjetividad hay muchas músicas igualmente válidas, en la escuela no puede haber una única música. Se trata de la incorporación de la diversidad de manifestaciones musicales que tanto a nivel local, provincial, nacional, latinoamericano o global existen. Seleccionar músicas que posibiliten a los niños y las niñas

participar en su realización con fluidez o crecer paulatinamente en sus capacidades de ejecución, es claramente un aspecto de los saberes que los profesores de música poseen. Sin embargo, suelen confundirse estos saberes con simplificaciones innecesarias para el nivel, que además, la mayoría de las veces, no se corresponden con las capacidades que los chicos realmente poseen.

Para la elaboración de propuestas áulicas, una cuestión a considerar es la selección de temas abarcadores que contemplen los diferentes aspectos que involucra la realización musical. Una manera enriquecedora de organizar el trabajo resulta hacerlo mediante proyectos que contemplen diferentes posibilidades de acceso al saber musical. En tal sentido, la práctica musical involucra aspectos referidos tanto a la audición y el análisis, la composición y la ejecución, así como a la reflexión. Esto implica la inclusión de diferentes etapas en la resolución de problemas, entre las que se encuentran: el diagnóstico de los saberes previos, la presentación de problemas específicos en relación con los temas a abordar, la elaboración de hipótesis posibles en torno a las dificultades que se presentan, la consideración de los intereses y posibilidades de concreción de la propuesta, y los múltiples acercamientos a resultados diversos.

Las propuestas que se presentan a continuación intentan ofrecer algunas entre tantas posibles maneras de abordar la enseñanza de los saberes planteados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios⁵ (NAP), en el contexto de la ampliación del tiempo escolar en el nivel primario. Cabe aclarar que estos núcleos se organizan en dos ejes que refieren a las instancias vinculadas con la realización musical. Así, en el Eje 1, denominado “En relación con las prácticas del lenguaje musical”, se incluyen saberes en torno a:

La participación de todas/os las/os estudiantes en propuestas de producción musical (individuales, grupales, o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local y de la región, ampliándolo a otros contextos estéticos [...]
y La participación en propuestas de audición [...]

5. Resolución N° 135/11 del Consejo Federal de Educación. Anexo 1. Disponible en el servidor pedagógico de las aulas digitales móviles y en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_01.pdf

En tanto que en el Eje 2, denominado “En relación con la contextualización”, se incluyen saberes en torno al reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras.

Estas propuestas intentan ofrecer algunas posibles maneras de acercarse nuevamente a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en el contexto de la ampliación de la jornada escolar. Para ello, se han seleccionado temáticas abarcadoras en relación con la música. Algunas de ellas se ven atravesadas por diferentes campos del saber, por lo que resultará necesario organizar el trabajo mediante proyectos con otras áreas. Esto supone miradas diferentes para el abordaje de un determinado recorte de la realidad y requiere del trabajo conjunto entre docentes. Otras, implican el establecimiento de vínculos con personalidades u organismos de la comunidad, lo que posibilitará enriquecer el abordaje y vincular a los alumnos con ámbitos específicos donde circulan experiencias artísticas propias de la contemporaneidad. Las diversas actividades intentan potenciar el intercambio de experiencias, aproximaciones e intereses vinculados al arte, dando lugar a que todos puedan aportar desde sus diferentes puntos de partida.

Son algunas entre muchas opciones existentes, que seguramente para su puesta en marcha en cada escuela requerirán de adecuaciones, modificaciones, desplazamientos, ampliaciones, recortes a los fines de enriquecerlas y hacerlas posible. Ninguna clase cerrada es trasladable a ningún aula sin tener como destino el fracaso. Sabemos que lo que sigue crecerá diferente con cada maestro de música.

Antes de entrar en detalle en cada una de las propuestas, se sugiere a modo de ejemplo una secuencia de actividades con el objeto de indagar en torno a qué músicas usan y qué conocimientos musicales tienen los niños y las niñas. Este tipo de prácticas educativas paulatinamente comienzan a ser de interés de los profesores de música en el nivel secundario, entre otras razones, porque a través de estas los adolescentes y jóvenes expresan abiertamente sus saberes y gustos musicales. Pero los más chicos también seleccionan determinadas músicas entre todas aquellas a las que tienen acceso. Y esa experiencia determina a menudo las posibilidades de construcción identitaria.

La existencia de un mercado musical únicamente destinado a los chicos, en el marco de la industria cultural, demuestra que, al menos, para los factores económicos incidentes en la construcción social de los bienes simbólicos, esa música se caracteriza por algunas maneras particulares de

ser que la diferencian de otros mercados posibles. Ese repertorio suele estar altamente valorado por el mundo adulto, y pocas veces es seleccionado por los propios destinatarios, los chicos. Por ello, Simon Frith afirma que “la música como la identidad, es a la vez una interpretación y una historia, describe lo social en lo individual y lo individual en lo social, la mente en el cuerpo y el cuerpo en la mente; la identidad, como la música, es una cuestión de ética y estética” (Frith, 2003).

LA MOCHILA MUSICAL

PARA TRABAJAR LA RELACIÓN MÚSICA E IDENTIDAD

Los alumnos y las alumnas llevan a la escuela diferentes objetos en contenedores que ayudan al traslado, sean mochilas, bolsos o los antiguos portafolios. Pero también llevan una enorme cantidad de cosas que no pueden transportar por fuera de sí mismos: conocimientos previos, aprendizajes adquiridos por fuera del ámbito escolar, deseos e intereses, imaginarios, expectativas, frustraciones y esperanzas. Entre todas ellas está la música que usan, conocen, consumen, quieren, aceptan, descartan y/o eligen.

Esta propuesta, busca propiciar el diálogo en torno a los gustos e intereses musicales entre los alumnos, mientras que para el docente constituye una posibilidad de indagar en los saberes previos que los niños y las niñas han construido, pudiendo resultar una vía de acceso para pensar una secuencia de clases, o incluso reconfigurar secuenciaciones didácticas previamente realizadas.

En su desarrollo resultará de importancia promover el respeto en el diálogo, así como rescatar los procesos que intervienen en la construcción de prácticas y usos musicales, pudiendo ser estos compartidos, en el marco de procesos de identificación cultural con el contexto cercano, entre otros.

Se propone relacionar los aspectos del uso y consumo musicales con la construcción identitaria a nivel cultural en los alumnos.

SABERES DE LOS NAP DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MÚSICA INVOLUCRADOS EN LA PROPUESTA

Los saberes que abarca esta propuesta se encuadran en el Eje “En relación con la contextualización”, donde se plantea como saber el reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras. Respecto al contexto multicultural se advierte que: “este reconocimiento implica la construcción de la identidad a través del conocimiento de la diversidad de manifestaciones que ofrece el entorno cultural; involucra la observación, el análisis y la reflexión acompañada de registros que fundamenten opiniones, críticas o miradas en torno a las manifestaciones musicales”.

PROPUESTAS PARA EL AULA

La mochila musical es una actividad de tipo inicial en el desarrollo de una secuencia didáctica que incluya las temáticas antes señaladas. Se les podrá proponer a los chicos y las chicas llevar a la clase tres canciones que cumplan con los siguientes criterios:



- Una canción que alguien me enseñó.
- Una canción que me gusta mucho.
- Una canción que me identifica (por ejemplo con mis amigos, con mi escuela, con mi familia, con mi país, con mi comunidad, con mi equipo deportivo, etcétera).

Los chicos podrán llevar las canciones grabadas o “puestas”, es decir, saberlas cantar o reproducir. Incluso podría ocurrir que lleven las letras escritas a mano en el cuaderno o impresas.

La sugerencia es que en esa misma clase los alumnos completen el siguiente cuadro en forma individual.

Criterios de selección/ aspectos a considerar	Título o nombre de la canción	¿Dónde la aprendí?	¿Cuánto tiempo hace que la conozco?	¿Cómo la conocí?
Canción que alguien me enseñó				
Canción que me gusta mucho				
Canción que me identifica				

Una vez completo el cuadro, se deberá proponer que los alumnos trabajen de a pares (o en dúos, como se dice en Música), con las siguientes preguntas orientadoras:



- ¿Coinciden en alguna de las canciones elegidas?
- ¿Por qué creen que se da esta coincidencia? (en este caso podemos observar que se trata de canciones difundidas en los medios de comunicación masivos, o en las fiestas populares, o en la escuela, o son de uso habitual en el jardín de infantes)
- ¿Cuántas y cuáles de las músicas que propone el compañero o la compañera no conocías?

La primera pregunta le permitirá al docente saber sobre aquellas músicas que mayoritariamente los chicos conocen, así como advertir el conocimiento de músicas de tradición oral, de pueblos originarios o incluso de culturas inmigrantes.

Es probable que aparezcan canciones muy difundidas en los medios masivos de comunicación como la televisión o la radio. En ese caso es importante, mediante la pregunta del por qué, orientar a los estudiantes en la reflexión sobre cómo inciden en la difusión musical esos medios, y también resaltar aquellas músicas que claramente no hayan aprendido o conocido mediante esa forma de difusión.

La tercera pregunta apunta a poder concientizar en torno a las afinidades o diferencias que a partir de los usos y gustos musicales tienen las personas.

A partir de las respuestas el docente guiará el diálogo entre los niños y las niñas, estableciendo criterios generales en torno a las canciones, en qué

lugares se aprenden o con quiénes provocan una identificación. También será importante que el docente pueda incorporar su propio relato sobre su experiencia musical, cómo la fue construyendo y resignificando en su historia.

PARA PENSAR CON LOS DOCENTES

Esta actividad será una manera de comenzar a indagar acerca de cómo se construyen las relaciones afectivas con la música que frecuentan los niños y las niñas.

Cuando se selecciona un contenido a enseñar y se acercan a la clase diferentes músicas en las cuales se vuelven a significar esos contenidos, se interpelan las “mochilas musicales” de los alumnos —es decir que sus saberes previos se ponen en cuestión— y también se interpelan las relaciones afectivas que establecen con lo que conocen o las músicas con las que se identifican.



Indagar cuáles son las preferencias musicales de los chicos, cuáles son los entornos sociales y culturales en los que aprenden a cantar, cómo se van construyendo sus valoraciones musicales, para luego confrontarlas con el resto de los grupos de la misma edad posibilitará acercar las propuestas de enseñanza a las realidades musicales conocidas por los alumnos, así como proponer nuevas o diferentes músicas sobre la base de esos conocimientos.

Concretamente la actividad tiene como finalidad:

- ▶ Propiciar el respeto por las diferencias de usos y consumos culturales que los alumnos tengan.
- ▶ Iniciar la reflexión en torno a la identidad cultural mediante una de sus manifestaciones simbólicas, como lo es la música.
- ▶ Recuperar otras formas de conocer acerca de la música como son la tradición oral, el vínculo con las formas de difusión musical existentes (la radio, la televisión, los espectáculos, o las realizaciones musicales familiares, entre otras).
- ▶ Ofrecer insumos al docente para la planificación de la enseñanza, de manera que los nuevos aprendizajes consideren a los saberes previos.

PROPUESTA 1.

CUANDO EN EL FONDO HAY MOVIMIENTO

PARA TRABAJAR DIFERENTES TIPOS DE ACOMPAÑAMIENTOS Y LA COORDINACIÓN EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

El aprendizaje de la coordinación en la ejecución vocal e instrumental requiere de un trabajo específico, no es espontáneo. Poder cantar y a la vez acompañar una canción con un ostinato o un *loop*⁶ rítmico implica un nivel de disociación complejo. Esta condición no impide a los alumnos hacerlo, sino simplemente insta al uso de estrategias didácticas específicas para su desarrollo.

Un primer acercamiento al tema podría contener elementos lúdicos de percusión corporal en la interpretación de una canción.



6. El *loop* o *bucle*, es una denominación que surge a partir del desarrollo de las tecnologías de la grabación y manipulación sonora y alude a la repetición de un motivo, célula o clave rítmica o melódica.

Un aspecto a considerar para trabajar el acompañamiento rítmico es la diferenciación en la canción de dos planos sonoros, la voz y el acompañamiento. Es habitual que las clases incluyan escuchas reflexivas que impliquen la identificación de cada plano y, además, su caracterización. Esa es una forma de acercarnos al problema del tratamiento espacial o textural en música. Sin embargo, para la interpretación musical requiere de estrategias diferenciadas para poder hacer sonar esa diferencia jerárquica a nivel de la superposición sonora.

La más básica de estas estrategias es poder tocar más fuerte la melodía que el acompañamiento. Cuando el acompañamiento está hecho por muchos intérpretes, aún así para poder tener ese rol, debe estar en menor intensidad sonora que el primer plano, comúnmente la melodía.

Otro aspecto que define el rol de acompañamiento de un determinado plano en relación con el plano subordinante o principal es su configuración rítmica, su forma de ser en las duraciones de los sonidos que lo conforman. Puede darse el caso de que el acompañamiento tenga más cantidad de ataques que la melodía, pero su ritmo sea siempre el mismo, por lo que estará menos jerarquizado. La repetición de patrones rítmicos en el plano del acompañamiento es una forma de construcción de este, o sea un procedimiento compositivo, muy utilizado en las canciones. Está presente tanto en las canciones de pueblos originarios como en el folklore latinoamericano, en el rap o en el pop actual.

Esta propuesta de trabajo pretende institucionalizar un espacio para la práctica musical de conjunto vinculada con los repertorios de la contemporaneidad. La duración prevista es de un cuatrimestre y su objetivo es que los chicos puedan cantar y acompañarse con fluidez.

Los destinatarios de esta actividad serán los alumnos de 4º grado, organizados en su grupo-clase habitual o conformando agrupamientos con chicos y chicas del otro turno. La interacción de alumnos de distintos grupos resultará enriquecedora para la actividad, y desafiará a trabajar el sentido de unidad y colaboración con otros compañeros.

Por parte del docente, se requerirá el uso de estrategias de trabajo que involucren a todo el grupo de alumnos —cuando aprenden la canción propuesta, para resolver cuestiones de ejecución, entre otras—. Sin embargo, para alcanzar una interpretación ajustada, este tipo de propuestas en donde se requieren ajustes vocales y de acompañamiento, atendiendo a la justeza rítmico-melódica, resultan complejas de llevar adelante con un grupo

de más de veinte alumnos. En tal sentido, para lograr ajustar la interpretación, luego de que todos cantan y ejecutan con solvencia la propuesta, se sugiere la distribución en pequeños grupos. Esto permitirá al docente instrumentar estrategias específicas advirtiendo el nivel de desarrollo de las capacidades vinculadas con la propuesta, y las dificultades que se le presenten a cada grupo, en tanto que a los niños y las niñas les permitirá comenzar a tomar decisiones interpretativas y fundamentarlas de acuerdo a los interrogantes que se les vayan planteando.

Aunque la propuesta está pensada para 4° grado, se la podrá trabajar con alumnos más grandes. Se sugiere, sin embargo modificar tanto la alternancia rítmica como la canción con la que se trabaje, para adecuar la complejidad de la propuesta no sólo al nivel, sino también, a los intereses de la edad.

SABERES DE LOS NAP DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MÚSICA INVOLUCRADOS EN LA PROPUESTA

En esta propuesta se abordarán los saberes que refieren a las prácticas del lenguaje musical y a la contextualización.

En el primer caso, se involucrará la participación de los niños y las niñas en propuestas de ejecución vocal e instrumental que implicarán:

- ▶ La utilización del propio cuerpo como fuente sonora (la voz hablada, la voz cantada y otros sonidos corporales), de instrumentos musicales y de materiales sonoros no convencionales.
- ▶ La ejecución de obras musicales utilizando motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas dentro del contexto tonal y modal; con métrica regular binaria o ternaria y con planos sonoros en sus relaciones jerárquicas de subordinación (plano principal, la canción; y plano secundario, el acompañamiento).
- ▶ El desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a los rasgos de estilo.
- ▶ La exploración de diversos modos de toque instrumental, que posibiliten una ejecución musical fluida atendiendo a los roles de ejecución.
- ▶ El desarrollo de estrategias para el trabajo grupal vinculadas con la asignación de roles de ejecución, los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal.
- ▶ La identificación de los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética.

Con respecto al Eje de la contextualización, se abordará principalmente la relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra musical, así como la identificación de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad.

PROPUESTAS PARA EL AULA

Se propone en este caso una canción tradicional como “Cucú cantaba la rana” en la cual el acompañamiento rítmico se genera a partir de la alternancia percusiva entre un objeto (un vaso plástico) y las manos, conformando un ostinato o *loop*.

Uno de los ostinatos utilizados en este juego se puede hacer mediante la siguiente alternancia de vaso, mano izquierda y derecha:⁷



D I D I D

Referencias:

Cabeza de nota en cruz: Vaso boca arriba

Cabeza de nota triangular: Vaso boca abajo

D: mano derecha

I: mano izquierda

7. Para mayor información se puede consultar en la página web www.luispescetti.com/ritmo-con-vasos-y-cucu-cantaba-la-rana/ o el tradicional brasileño Escatumararibé en www.youtube.com/watch?v=ft6Kg7S-LBE.

Se recomienda dedicar varias clases, al menos tres, al aprendizaje de la melodía de una canción desconocida. Para lograrlo se podrían utilizar algunas de las siguientes estrategias:



- Cantar todos juntos la totalidad de la melodía para conocerla.
- Cantar algunos fragmentos más que otros, para resolver dificultades de afinación, para corregir saltos interválicos o para reforzar las partes más complejas de recordar.
- Advertir cuándo hay cambios melódicos y procurar cantarlos correctamente, tal vez se trate de la diferencia entre estrofa y estribillo si lo hubiere.
- Que canten los niños y las niñas solos, divididos en pequeños grupos. Este tipo de actividad favorece que los alumnos puedan comenzar a cantar en diferentes momentos de la canción, lo que ayuda a que si se detienen porque se equivocan puedan retomar sin excluirse de la ejecución. Es una posibilidad también para la escucha del docente, advirtiendo desajustes a trabajar, tanto de manera individual como grupal.
- Comparar la duración de las frases melódicas, tal vez con ayuda de la letra a fin de que los alumnos puedan advertir las diferencias o similitudes existentes.
- Buscar información sobre la canción, su compositor o compositora, sus intérpretes y su marco contextual.

Una vez que se esté seguro de que todos los alumnos podrán cantar la canción sin grandes dificultades, se podrá iniciar el armado del acompañamiento rítmico. Si se considera oportuno, estos pasos previos pueden acotarse utilizando una canción muy conocida por los alumnos o ya trabajada con anterioridad.

Para el armado del acompañamiento es posible utilizar vasos o cualquier otro elemento cotidiano (pueden ser fragmentos de cañas grandes); es necesario que estos tengan las medidas apropiadas a las dimensiones de las manos de los alumnos, ya que como sucede con cualquier instrumento musical, cuando las dimensiones exceden o son demasiado pequeñas se amplía el margen de dificultad.

En el aprendizaje de esa ejecución rítmica, la ubicación de los instrumentistas de manera enfrentada colabora en la observación y escucha del otro, ayudando a resolver la complementariedad del ritmo en ese tipo de acompañamiento. Visualizar al otro instrumentista permite anticipar y

colaborar en la ejecución final con mayores probabilidades de logro, así como entender con claridad que el total sonoro se conforma entre varios. A su vez, el “espejo”, en tanto imagen invertida, es un compañero. Esto posibilita correr al docente del rol exclusivo de portador del saber. El trabajo en grupos enfrentados entre sí también permite elaborar aspectos de correcciones y colaboraciones entre los mismos alumnos, de forma tal que se inicie el camino de la co-evaluación.⁸

Como paso previo para aprender el ritmo del acompañamiento se pueden incluir ejercitaciones, con estructuras rítmicas más sencillas que contengan diferentes niveles de división o simplemente comenzar con valores de pulso y silencios para asegurar la ejecución, de lo contrario la coordinación de la ejecución rítmica y vocal se complejizará demasiado. Se debe recordar que el propósito principal es hacer las dos cosas a la vez, cantar y acompañarse.

Según la canción que se use se puede organizar el acompañamiento en ritmos de división binaria o ternaria, pero lo substancial es que en algunos momentos se pueda restar alguna de las fuentes sonoras (los vasos o las manos pueden dejar de sonar) o incluso pautar y ensayar los cambios de tempo, por ejemplo, en el final retener la marcha (*rallentar*). Asimismo, es posible incluir cambios de intensidad según las intencionalidades estéticas de y para la canción. Incluso se puede complejizar el acompañamiento con desplazamientos de los vasos o las manos sobre la superficie de percusión (puede tratarse de las mesas de las aulas o el suelo), buscando sonoridades alternativas que contrasten en intensidad y duración.

Las variaciones rítmicas o tímbricas las puede proponer el docente o los alumnos de forma tal que se organicen diferentes propuestas de acompañamiento para una misma canción.

En grupos grandes, el aprendizaje de ostinatos puede enseñarse mediante la repetición o imitación de los movimientos que involucra; no obstante, es bueno incluir reflexiones guiadas sobre el orden de manos, los movimientos involucrados, los acentos que se producen en las configuraciones rítmicas. También se puede mostrar un esquema o pedirles a los alumnos que lo grafiquen de forma tal que lo puedan utilizar para recordar el ritmo a realizar.

8. Se considera que para que una evaluación sea significativa es necesario explicitar tanto las cuestiones a corregir como los logros obtenidos. La inclusión de la co-evaluación requiere orientar a los alumnos en la dirección antes descripta ya que, a menudo, la inercia a señalar en el otro la carencia se antepone a la expresión de los desarrollos logrados.

Si se tiene la oportunidad se puede grabar la melodía cantada y utilizarla como banda sonora sobre la cual ensayar el acompañamiento. No obstante, esta actividad requiere que en algún momento la canción la puedan cantar los alumnos mientras tocan el acompañamiento, no es una ejecución sobre banda rítmica, porque esa actividad no logra desarrollar la disociación que se requiere cuando se canta y se acompaña a la vez.

Algunas estrategias para asegurar la integración de la totalidad de los alumnos en la ejecución rítmica pueden ser:



- Dividirlos en pares.
- Acompañar la ejecución diciendo las manos (izquierda o derecha) que involucra la misma en tiempo real.
- Recitar el ritmo entre todos, y luego hacerlo con alternancia de palmas, sin los vasos u objetos.
- Tocar sólo las partes donde los vasos u objetos suenan, cantando el resto.
- Bajar o subir el tempo de ejecución según se adviertan los grados de dificultad que generan los diferentes tipos de velocidades.

Una vez armado el esquema del acompañamiento, se propone a los alumnos incorporar la canción que se trabajó previamente a nivel melódico. Es importante que la conozcan con anticipación para no sumar dificultad y poder centrarse en la coordinación de cantar y tocar el acompañamiento simultáneamente. Así se evita la dificultad de retener una nueva letra, no conocer la estructura formal o detenerse en cuestiones de afinación que no constituyen los ejes del trabajo de coordinación en la interpretación musical en este caso.

Continuando la propuesta de cantar y acompañarse, se propone que en las sucesivas clases se analicen diferentes tipos de canciones construidas con ostinatos rítmicos en el acompañamiento.

Para poder enlazar esta actividad con un grado mayor de complejidad en el conocimiento de los tipos de acompañamiento y su construcción, es posible considerar alguna de las siguientes sugerencias:

- El esquema rítmico del acompañamiento puede convertirse en el material inicial para el armado de una obra de percusión en la que el docente podrá dedicarse con mayor atención a complejizar la coordinación, la justeza rítmica, la antelación a las pausas, las entradas, entre otros aspectos de la ejecución musical.

- ▶ En otra instancia, se podrán sumar variaciones compositivas que deriven de las propuestas de los niños y las niñas, por ejemplo, proponiéndoles alternancias entre manos y objetos, o la incorporación de nuevos instrumentos, o percutir con diferentes baquetas o palillos.
- ▶ Modificar el tamaño de vasos (siempre considerando la posibilidad de manipulación de los alumnos) o la superficie de percusión. Esto implicará un cambio tímbrico que no requiere de mayores destrezas, a la vez que permite incluirlos a todos en la ejecución.

PARA PENSAR CON LOS DOCENTES

En la actualidad, muchas producciones musicales incorporan fuentes sonoras (instrumentos) no convencionales en sus propuestas. Seguramente los alumnos conozcan varias, como por ejemplo, los grupos argentinos *Urraka* o *El choque urbano*, el israelí *Mayumaná*, o el brasileiro *Barbatuques* que tiene un importante trabajo de percusión corporal.

Resulta pertinente que se haga llegar al aula estas u otras prácticas similares, promoviendo el análisis de la propuesta para la posterior reflexión en torno a posibles modelos a imitar, transformar o reelaborar.

En tal sentido, es necesario considerar en este tipo de propuestas, el entrecruzamiento de los modos de realización que involucra el proyecto. Así, cuando se está elaborando una producción vocal e instrumental, más allá de considerar las capacidades específicas que se van desarrollando hasta alcanzar una interpretación ajustada, es necesario retroalimentarla con situaciones vinculadas al análisis de músicas similares a las propias producciones. Esta situación invita a la reflexión y reelaboración de lo alcanzado, fomentando la búsqueda de nuevas puertas de entrada para la interpretación musical.

Por otra parte, es necesario considerar que no todos tienen los mismos tiempos de aprendizaje, por lo que diferentes estrategias ayudarán a los alumnos a aprender lo mismo desde lugares distintos. Algunos podrán hacerlo en primera instancia por imitación, otros porque analizaron la alternancia de manos y de objetos (izquierda primero, derecha segundo, vaso izquierda, golpe en mesa con mano derecha, y así sucesivamente), otros porque pueden cantar el ritmo primero y luego incorporan la percusión, y no faltarán los que necesiten articular ese movimiento con todo el cuerpo. Se recomienda, entonces, preparar múltiples puertas de entrada al conocimiento.

Para esta propuesta se sugiere un desarrollo cuatrimestral en donde la secuencia de trabajo podrá contemplar diferentes instancias vinculadas con la ejecución vocal o instrumental, composición, análisis y reflexión para la reelaboración de la producción.

PROPUESTA 2.

UN RECREO, MÚLTIPLES SONIDOS

Esta propuesta plantea la creación de una obra musical, “Recreo”. Se parte de la sonorización del recreo en tanto situación vivida cotidianamente por lo chicos avanzando luego hacia una dimensión compositiva, mediante la búsqueda de nuevas estructuras sonoras que trasciendan y metaforicen la literalidad del recreo como hecho sonoro.

La propuesta se centrará en el abordaje de saberes propios de la realización musical, en este caso la composición. Sin embargo, la temática sugerida puede dar lugar a un trabajo compartido entre las áreas de Educación Artística y Formación Ética y Ciudadana, para promover en los alumnos el conocimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes –específicamente del derecho a la educación y al juego,⁹ y de los procedimientos a su

9. Ley 26.061: Artículo 15: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente...”

Artículo 20: “Los Organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales”.

alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en la vida cotidiana.¹⁰ En este sentido, es una oportunidad para trabajar conjuntamente con la maestra de grado y con otros integrantes de la escuela en la planificación de una secuencia didáctica que revista de otros sentidos y de nuevos alcances a los aprendizajes promovidos desde la música. Tal secuenciación podría incluir, por ejemplo, la visita a la escuela de referentes sobre el tema, tanto de áreas gubernamentales como de grupos sociales, dedicados al trabajo en torno a los derechos de los niños y las niñas.

Los destinatarios de esta propuesta serán los alumnos de 6° grado. La sugerencia es organizar la tarea específica de la composición en grupos de hasta seis niños, ya que en este tipo de actividades es recomendable que

el docente oriente la propuesta y establezca las reglas generales, en tanto que para el grupo implica la discusión, el establecimiento de acuerdos y la toma de decisiones con mayor autonomía. Es una instancia en la que los niños y las niñas deberán proponer y compartir ideas que podrán ser materializadas por otros, así como asumir distintos roles (el que dirige, el que construye o ejecuta el instrumento, el que realiza el gráfico o la partitura, etcétera).



SABERES DE LOS NAP DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MÚSICA INVOLUCRADOS EN LA PROPUESTA

Este proyecto centra su atención en la participación de niños y niñas en propuestas de producción musical, en este caso, sonorizaciones musicales, de manera grupal, considerando y revalorizando las características del entorno sonoro escolar, que involucren:

10. Cf. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Formación Ética y Ciudadana, Segundo Ciclo. Disponible en el servidor pedagógico de las aulas digitales móviles y en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_04.pdf

- El desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad.
- La valoración del silencio como materia prima de la música y como punto de partida para el desarrollo de toda actividad sonoro-musical.
- La utilización como fuente sonora del propio cuerpo (la voz hablada, la voz cantada y otros sonidos corporales), de instrumentos musicales (acústicos, eléctricos o con tecnología digital) y de materiales sonoros no convencionales.
- La elaboración de composiciones musicales que presenten: organizaciones rítmicas con mayor o menor densidad cronométrica, con cambios súbitos de tempo y variaciones graduales (aceleraciones – desaceleraciones); estructuras formales con relaciones de similitud y diferencia entre las partes; planos sonoros (plano principal y plano secundario) y las posibles relaciones (por superposición, por sucesión y/o alternancia).

También se abordan cuestiones vinculadas con el análisis de las propias producciones.

PARA CONVERSAR CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Algunos de nosotros vivimos en una ciudad, otros en el campo, en la montaña, en el desierto, a las orillas de un río, en una isla, en un pueblo chiquito, incluso muy cerca del mar. Para vivir allí necesitamos diferentes cosas. Pero todos los chicos, vivan donde vivan, necesitan del recreo. ¿Tenés algún amigo que no sepa qué es un recreo? Es un espacio de juego y descanso que se establece en la tarea escolar. Sin embargo, el derecho de aprender y de jugar de los niños y las niñas no ha existido siempre. La figura del recreo, aparece con la institución escuela. Así como la educación es un derecho para todos y todas, el recreo también. Cuando tenemos derecho a algo, como el derecho a recibir una buena educación, no es sólo porque en el futuro será algo bueno (porque cuando seamos grandes tendremos más y mejores oportunidades si vamos a la escuela y aprendemos), sino porque hoy es necesario e importante. Y el derecho surge siempre que hay una necesidad, entonces, educarnos es parte de nuestras necesidades. Así, se trata de que nadie se quede sin su derecho a estudiar y crecer con las mejores oportunidades posibles.

El recreo siempre suena, de hecho aprendemos que comienza cuando relacionamos el sonido particular que nos avisa su inicio. A menudo es el mismo sonido el que también nos indica su término. Mientras tanto los sonidos del recreo son los de los juegos, las risas, los llantos —a veces—, los gritos y los susurros entre grupos de chicos. Si dejamos de mirar el recreo y sólo lo escuchamos con atención podemos entender que la estructura sonora del recreo tiene en general una forma. El recreo, además de un contenido lúdico, posee una manera de sonar que seguramente no es igual en una escuela en el Delta, en el centro de Córdoba, o en Cushamen.¹¹ Claramente, además, el recreo es un momento sonoro diferente de aquel del aula.

PROPUESTAS PARA EL AULA

El docente puede proponerles a los alumnos que elaboren una obra musical utilizando como estructura formal la manera de sonar que tiene el recreo de su escuela. La secuencia sonora puede incluir, por ejemplo: un timbre largo, poco tiempo después se escuchan las voces y las corridas de los chicos; unas campanadas y luego muchos pies bajando una escalera, o más tarde se estabiliza la intensidad y se reconocen voces en las que a menudo se recorta algún grito; o una música y golpes de pelota con gritos.



11. Localidad de la provincia de Chubut, que entre otras cosas, cuenta con varios proyectos escolares de Educación Intercultural Bilingüe.

Para orientar hacia una dimensión compositiva en el trabajo, evitando la mera reproducción literal del modelo sonoro, se deberá abordar con los alumnos la búsqueda y selección de los sonidos que integrarán la obra, modificando algún comportamiento sonoro de la referencia del recreo. Por ejemplo, se les puede pedir que haya un momento de coincidencia rítmica de los ataques sonoros (que todos toquen a la vez), cosa que seguramente no sucede en un recreo. O también podrían ensayar los ajustes que impliquen una curva de intensidad gradual, los momentos de ingreso sonoro en roles específicos, el reemplazo de fuentes sonoras en función de las intencionalidades. Otro caso, si al inicio suena un timbre, no tienen por qué utilizar el mismo sonido, pueden utilizar un sonido lo suficientemente fuerte y largo que no se vuelva a reiterar sino hasta el final.

En esta instancia inicial se les está proponiendo a los alumnos que construyan los materiales sonoros, es decir que seleccionen fuentes sonoras posibles (voces conversando, pasos, gritos, golpes de pelota, etcétera) y que además decidan cómo van a sonar (varias veces, en determinados momentos, de forma interrumpida o continua, con extremos de intensidad fija, o decreciente, con mucho ataque y poca extinción, más agudo que grave, etcétera). Este es un primer paso para la elaboración de una composición grupal y su ejecución. Se sugiere intercalar momentos de reflexión o análisis sobre el trabajo realizado de forma tal que promueva en los alumnos el conocimiento consciente de los procesos involucrados en la actividad compositiva.

A partir de esta experiencia se sugiere reflexionar con los alumnos sobre la siguiente cuestión: la música no reproduce literalmente una determinada realidad. Por el contrario, la transforma, la oculta, la quiebra, acentúa perfiles que no se perciben fácilmente, destaca las ausencias, devela presencias, las reconstruye, las sintetiza, las amplifica, las ensordece. En consecuencia, advertir que la producción no puede sonar igual que el recreo, colabora en el proceso de desarrollo de una idea de la función del arte.

Como estrategia didáctica se puede grabar un recreo real y las producciones de los alumnos. Luego, comparar ambas grabaciones y advertir las decisiones que cada grupo realizó a nivel de los materiales sonoros y de las formas de ejecución.

Para el trabajo en el grupo es interesante considerar el recorte de las opciones sonoras que cada uno tiene asignada, repasarlas entre todos y luego, en pequeños grupos, trabajar la articulación y los roles de cada integrante.

Se puede proponer a cada grupo elaborar materiales sonoros con los que trabajará de forma más autónoma. Incluso de ser necesario, alguno de ellos puede dirigir, es decir, colaborar gestualmente con la realización del grupo. Esta última opción es una interesante oportunidad para introducir la reflexión sobre los diferentes roles que existen en la ejecución musical.

También, se les puede proponer que se dividan en tantos grupos como recreos haya en la jornada escolar. Cada grupo se alterna en el relevamiento sonoro, elaborando descripciones en las que puedan diferenciar entre tipos de sonidos, momentos en los que están presentes o incluso aquellos que suenan más fuerte o más “adelante” que otros. Este relevamiento se puede compartir en la clase general mediante la puesta en común, advirtiendo las diferencias que existen en cada recreo.

Se sugiere el uso de categorías sencillas al momento de referirse a los planos sonoros, tales como lo que suena adelante o atrás, lo que todos escuchan desde diferentes lugares, y lo que sólo se escucha si se está muy cerca.

La evaluación de este tipo de actividades involucrará aspectos de la interpretación musical, en sus dimensiones de ejecución y composición. Por ejemplo, es necesario observar las capacidades de concentración en la ejecución instrumental o vocal, el dominio de las intensidades necesarias tanto como las ideas sonoras que propongan en la obra.

PARA PENSAR ENTRE LOS DOCENTES

La composición es una reformulación poética del hecho en sí, por eso es necesario que la actividad musical inicial (la sonorización del recreo) se pueda recuperar en el cierre de la secuencia didáctica, cuando se culmina el trabajo de composición.

Por ello, incluirla en el portfolio, tratar de grabarla, poder recuperarla en el final del trayecto, colaborará en la conciencia de los logros de cada estudiante en su aprendizaje musical. Las primeras actividades de una secuencia didáctica suelen ser recordadas por los alumnos con mucha facilidad. Cuanto más significativas y adecuadas a las posibilidades reales de los alumnos sean estas mayor trascendencia tendrán y mejor podremos retroalimentarlas al evaluar los desarrollos logrados.

Para esta propuesta se sugiere un desarrollo cuatrimestral; sin embargo, si se aborda en el marco de un trabajo más amplio con el docente del

curso o como parte del proyecto institucional, será necesario ampliar los tiempos para el desarrollo.

Se puede proponer la realización de una muestra institucional de las producciones sonoras, en la que cada grupo pueda presentar la sonorización inicial y la composición final, explicando las decisiones compositivas que fue tomando.

PROPUESTA 3.

MUCHAS VOCES, UN MISMO DERECHO.

LA CAMPAÑA DE DIFUSIÓN

La propuesta consiste en la realización de un spot publicitario sobre alguna temática de relevancia social. En este caso, se tomará a modo de ejemplo la problemática del trabajo infantil; sin embargo, cada escuela podría desarrollar propuestas semejantes abordando las temáticas que se consideren más pertinentes o convocantes para la formación de los chicos. La misma está pensada para ser desarrollada el último año de la primaria (6° o 7° grado).

Según los datos estadísticos de la EANNA,¹² el 97 % de los niños y las niñas que trabajan está escolarizado. Sin embargo, la vulnerabilidad de sus derechos reside en los problemas de rendimiento académico que atraviesan siendo, fundamentalmente, la repitencia la consecuencia más reiterada. En general es más frecuente el trabajo en niños que en niñas si bien, según la actividad, la tendencia a nivel nacional varía. Los estudios internacionales y nacionales confirman que el trabajo infantil está presente tanto en el ámbito urbano como rural, siendo proporcionalmente mayor en el segundo.

12. Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes publicados por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad social de la Nación, realizada en el 2004.

La propuesta invita a un trabajo conjunto entre el docente de música y el maestro del grado a fin de acordar las perspectivas, los propósitos y los aprendizajes esperados en el abordaje de la problemática en cuestión. Una posibilidad sería dar inicio a la propuesta mediante una indagación por parte de los alumnos acerca de la temática. Por ejemplo, que busquen información en distintas fuentes en torno a cuántos chicos trabajan en la actualidad, qué tipos de actividades realizan, dónde y con quiénes lo hacen, si pueden ir a la escuela, si realizan actividades recreativas, cuáles son las leyes que amparan sus derechos y qué establecen las mismas respecto del trabajo infantil, entre otros. Podrían hacerlo leyendo publicaciones y/o viendo los videos de la Organización Internacional del Trabajo y del Canal Encuentro.¹³ También podrían acercarse al municipio para buscar esos datos o averiguarlos en el barrio con la compañía de la maestra.

Para el trabajo desde el área de Música, con la meta de la realización de un spot publicitario, una posibilidad sería comenzar observando y analizando spots ya existentes sobre la temática elegida o similares. Un ejemplo de spot publicitario que puede resultar potente a tal fin se encuentra en el siguiente link: www.youtube.com/watch?v=2cdSsLcohrI&feature=related (Campaña Educación- UNICEF 2008). Se podrá observar que en el video no hay ningún diálogo, la historia se enlaza mediante una misma música. Es decir que la música, entre otras posibles funciones, ayuda a dar unidad de tiempo y lugar a acciones que transcurren en diferentes momentos y espacios. Los instrumentos se van incorporando a medida que se suman personajes. Estos personajes colaboran con el protagonista (un estudiante adolescente) en la búsqueda de una hoja de carpeta que se vuela desde la parada de colectivo hasta una plaza.

El punto de inflexión sonoro coincide con el momento en que varios vecinos, trabajadores y profesionales, ayudan al adolescente a alcanzar esa hoja en blanco. Es decir que el momento de mayor intensidad es además el de mayor cantidad de personas, así como también, el de mayor densidad sonora (más cantidad de instrumentos sonando).

También, se puede advertir un efecto sonoro al inicio del video, donde el sonido “sube y baja” (oscila) continuamente. Es posible advertir que ese sonido modificado alude al desplazamiento de la delgada hoja en blanco

13. En el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación y Unicef hicieron una campaña de difusión sobre el derecho a la educación.

en el viento, sin hacer una referencia directa al sonido del viento o de la hoja en él.

Este tipo de cuestiones son las que se podrá analizar con los chicos, será una oportunidad para abordar con ellos a través de qué procedimiento se construye esta metáfora. La metáfora siempre requiere ocultar alguno de los elementos para su realización, no expone todo. En este caso, el efecto se llama *flanger* o *flanging* y se produce con una duplicación desfasada del sonido original, duplicación que se modula cambiando su altura. Por ejemplo, un acorde de una guitarra eléctrica o una nota de una quena, al pasar por un efecto de *flanger*, se escuchan como siempre pero se le suma una oscilación en el registro medio y agudo que se mueve pasando por todas las frecuencias o notas que hay entre uno y otro extremo. Esto implica que a la vez coexisten un sonido sin alteración de altura y otro que es un glissando, o un kenko o un arrastre.¹⁴

SABERES DE LOS NAP DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MÚSICA INVOLUCRADOS EN LA PROPUESTA

En el proyecto se abordará principalmente la participación en propuestas de análisis y producción musical que involucren el desarrollo del pensamiento divergente a través de situaciones que pongan en juego el reconocimiento de la ruptura, el cambio, lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo como modos de manifestación de la creatividad en realizaciones sonoras vinculadas a lo audiovisual, en registro grabado o producidas “en vivo”.

Para ello, se abordarán también la percepción e interpretación de las cualidades referenciales del sonido (es decir, de la información cultural de referencia) y de la relación fuente/sonido (referido a cuestiones tímbricas); la búsqueda y el reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en estéticas y repertorios diversos; la identificación y el recono-



Thazoo / Wikipedia

14. El origen de este efecto es mecánico, se hacía en forma manual, con dos reproductores de cinta abierta, con la misma grabación en ambos, pero en uno de ellos se ralentizaba (se hacía más lento de a poco) una de las dos bobinas giratorias, lo que produce un desfase de una de las señales o sonidos que es tan chiquito (milisegundos) que no es perceptible como desplazamiento (eco). Así escuchamos una única señal modificada pero que en verdad son dos.

cimiento progresivo de los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética; la identificación de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad y la identificación y reflexión sobre la función de la música en las tecnologías de la información y la comunicación (jingles, cortinas, programas musicales, producciones audiovisuales) así como también la identificación de los modos de producción de la música y el sonido en realizaciones con tecnologías de la información y la comunicación (realizaciones audiovisuales y medios de comunicación).

PROPUESTAS PARA EL AULA

Para la elaboración de la campaña se les podrá proponer a los alumnos que sobre una frase corta pero significativa, construyan imágenes o historias ficticias que permitan difundir un aspecto del problema elegido, en este caso, del trabajo infantil.

Aquí será necesario que el docente y los alumnos realicen análisis en torno a las características musicales que presenta la música en este caso. Para ello, pueden tomarse producciones que aporte el docente y que sean conocidas por todos, otras más alejadas de las realidades de los alumnos (spot para publicidades antiguas) o también proponer a los chicos seleccionar y analizar manifestaciones de este tipo que se presentan en los medios de comunicación en la actualidad. Algunas escuelas tienen radio propia, que incluyen spots de difusión de derechos, los que pueden buscarse en la web para conocer qué realizan chicos de su edad en otros lugares.¹⁵

Como estrategia para generar ideas alternativas y divergentes, es necesario que se trabaje con los alumnos en el análisis de los procedimientos que tanto los spot radiofónicos como audiovisuales poseen. Al respecto, en líneas generales la propiedad de la composición de músicas para un spot radiofónico o audiovisual es que siempre se trata de producciones breves, lo que constituye una situación óptima para trabajar con ideas sonoras de los alumnos.

En este tipo de producciones, los alumnos ejecutan lo que pensaron y elaboraron, y al ser breve, pueden ensayarlo con mayor profundidad.

15. También muchas escuelas del país participaron en cortos de un minuto sobre este tema, elaborados por los propios chicos; estos cortos se encuentran disponibles en la página web del Canal Encuentro.

Además, este tipo de trabajo implica abordar estrategias para construir el consenso a nivel grupal, la reflexión sobre los procedimientos utilizados y fundamentalmente el ajuste en la realización musical.

Sería conveniente arbitrar los medios para realizar una grabación de la producción. Si en la escuela no es posible grabar el resultado del spot –los diálogos, la música y la locución del slogan– y si en la localidad hay un estudio de grabación, es una buena oportunidad para que los chicos conozcan uno de los espacios de producción musical contemporáneos más importantes.

También la visita a la radio local puede ser una instancia significativa en el proceso de trabajo, e incluso se podría solicitar su colaboración para efectuar la grabación. De lo contrario, se podría hacer una campaña en vivo. En este caso se les podrá proponer a los alumnos recorrer los caminos de su pueblo, las calles del barrio, o las plazas para hacer una campaña de difusión callejera. Para esto será necesario contar con un micrófono, un parlante y un amplificador o potencia. Un megáfono también podría servir pero deberá considerarse que los cambios tímbricos son menos sutiles.



PARA PENSAR CON LOS DOCENTES

Para el análisis de los spot publicitarios, se sugiere propiciar mediante preguntas orientadoras una escucha que incluya tanto los sentidos y significados de los sonidos y sus organizaciones, así como los procedimientos de construcción que se utilizan en este tipo de propuestas. Es una buena oportunidad para poner de manifiesto los aprendizajes que los niños y

las niñas han ido construyendo en su escolaridad, los niveles de conceptualización en torno a temáticas específicas, así como los niveles en que utilizan las terminologías específicas que han ido construyendo en torno a la música.

En el marco de una propuesta más amplia en la que los alumnos hayan investigado y debatido acerca de la complejidad de la problemática del trabajo infantil, una posibilidad es realizar una campaña de difusión sobre la necesidad de erradicar el trabajo infantil en la que se incluyan los spot producidos durante el proyecto. Esta campaña podría realizarse en la escuela, el barrio, o incluso a través del canal o la radio local. Otra opción es que se abran las puertas de la escuela a la comunidad para hacer una muestra de videos de difusión realizados por los alumnos o incluso hacer una radio abierta o un recital.

Atendiendo a los tiempos destinados a la investigación de la temática, los tiempos destinados a la indagación en torno a las características de los spots publicitarios, la elaboración de las ideas en torno a lo que se quiere transmitir en el spot, la elaboración del spot, las instancias para la grabación y su difusión, esta propuesta puede desarrollarse durante todo el año.

PROPUESTA 4.

MUCHOS IDIOMAS, UN MISMO CANTO

Vinculada con la campaña de difusión y destinada a los alumnos de 5° grado, esta propuesta aborda, por un lado, el trabajo en torno a las características estilísticas que presenta la canción; y por otro, es una buena oportunidad para comenzar a indagar en las “maneras de decir particulares”, a través de la música, sobre diferentes temáticas, en este caso, los derechos de la infancia.

Es una propuesta pensada para ser desarrollada durante cuatro o seis clases. En este sentido, podría desarrollarse en el marco de la clase regular de música, como aporte a la campaña de difusión llevada adelante por los “más grandes” de la escuela, o podría formar parte de un proyecto específico a desarrollar en un cuatrimestre, en el que se aborden, con los propósitos mencionados, la canción que se presenta a continuación y otras canciones que los docentes puedan seleccionar.

Arnaldo Antunes y Paulo Tatit hicieron una canción que se llama “Criança Não Trabalha”, que está en el CD de Palavra Cantada titulado *Canciones Curiosas*.

1. Lá - pis ca - der - no - chi - cle - te pe - ão

Sol - bi - ci - cle - ta S - ka - te cal - ção es - con - de - xi - jo_a - vi - ão

con - xe - ni - a tam - bor gni - ta - xi a ja - dim

con - fu - são ga no pão ci - an - ça não tra - ba - lha ci -

an - ça dá tra - ba - lho ci - an - ça não tra - ba - lha

2. Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar, pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, serei, pirata, baleia, manteiga no pão

Lápis, caderno, chiclete, peão
Sol, bicicleta, skate, calção

Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar
Pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, serei,
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, mertiolate, band aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel papelão

Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez

En este caso, se propone cantar una canción en conjunto atendiendo a rasgos de estilos particulares. Más allá de que la canción elegida es en idioma portugués, la tarea implica atender a cuestiones musicales específicas que hacen a la interpretación de un estilo en particular de la música latinoamericana.

Los sustantivos utilizados en esta canción, hacen referencia a objetos propios del juego, de la escuela y de la condición laboral, como por ejemplo “lápiz, cuaderno, chicle, peón” en el primer verso. El estribillo está organizado a partir de un juego metafórico sobre la afirmación del derecho de la infancia a no trabajar y la advertencia de la necesidad de velar por el cumplimiento de ese derecho, apelando al trabajo que implica esa lucha: “Criança não trabalha, Criança dá trabalho”.

De la lectura se extrae que el procedimiento en la elaboración de la letra de la primera estrofa es la adición de sustantivos. En cambio, la segunda estrofa presenta una variación al incluir modificadores de ellos, en el segundo y cuarto verso (“Banho de rio”). Esa estrofa es dos versos más larga que la primera. Esta situación compromete el ritmo de la poesía, modificando las duraciones y alterando la regularidad de las frases.

SABERES DE LOS NAP DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MÚSICA

INVOLUCRADOS EN LA PROPUESTA

La participación de los alumnos en propuestas colectivas de producción vocal, considerando y revalorizando las características del entorno musical de la región, ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren el desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar canciones atendiendo a los rasgos de estilo.

PROPUESTAS PARA EL AULA

Aprender a hacer cortes abruptos entre varios y retomar la ejecución a tiempo no es una tarea sencilla, implica estar concentrados, poder anticipar las situaciones, internalizar los momentos de espera y contener la ansiedad. A los niños también les suceden esas cosas cuando están cantando y/o tocando un acompañamiento. Por eso los recursos que completan los vacíos momentáneamente son muy útiles para después poder sacarlos por completo más adelante. Como las rueditas de la bicicleta, que ayudan hasta que ya no se las necesita. En la canción “Criança Não Trabalha” existen varios cortes abruptos en las estrofas. Se sugiere, en caso de ser necesario, completar con el movimiento corporal los tiempos en los que no se canta o no se percute, para colaborar con los alumnos en el proceso de internalizar los tiempos de espera. El movimiento corporal ayudará a ocupar un lugar vacío, a no desconcentrarse y comprender dónde se tiene que volver a tocar sin necesidad de contar tiempos de espera.

También, como en la versión original, podemos proponer a los alumnos que alternen entre unos y otros el canto de las palabras que integran los versos de las estrofas. Dicha alternancia puede estar pautada entre varones y mujeres, tanto como en diferentes formas de habla sin importar el género, que a nivel vocal en la primaria no presenta sustantivas diferencias de registro. Por ejemplo, pueden algunos estar a cargo de las voces habladas, intencionalmente más nasales, y otros, con la emisión normal. Unos pueden hablar en un cono de papel grande, o con micrófono si lo hay, y otros sin sistema de amplificación. Unos pueden susurrar y siendo un grupo más grande compensar la sonoridad general en la alternancia con quienes hablan en intensidad media.

Algunos o todos, dependiendo de múltiples factores entre los cuales están la cantidad de instrumentos a los que tengan acceso, podrán participar del acompañamiento. Si además se ha trabajado sobre diferentes formas de percusión corporal, se podrá entonces, integrar esos aspectos en el arreglo. El uso de pulseras o tobilleras con algún tipo de sonaja (cascabeles, pezuñas, caracoles) puede colaborar en la precisión rítmica al incluir el movimiento corporal y la ejecución en una única acción. Aún si se cuenta con instrumentos armónicos como la guitarra se la puede incorporar en el acompañamiento sin necesidad de implicar acordes

en las estrofas, un rasgueo, chasqueo o percusión en la caja, basta para marcar los acentos que requiere esa parte.

La inclusión paulatina del uso de instrumentos en la clase de música no sólo cumple las expectativas de gran parte del alumnado, sino que garantiza el acceso a una forma de conocimiento musical que no es sustituible y que a lo largo de la formación obligatoria tienen derecho a aprender los chicos. Es posible que ocasionalmente en una escuela no haya ningún instrumento musical, lo que no debiera ser posible es que de existir alguno, los alumnos no lo puedan usar nunca.

PARA CONVERSAR CON LOS ALUMNOS

En Misiones y Corrientes hay escuelas que como están muy cerca de la frontera con Brasil, los alumnos también hablan portugués. En Brasil, a diferencia del resto de América Latina, se habla portugués. En algunos países de nuestro continente se habla además de castellano idiomas de los pueblos originarios de esas tierras. Sin embargo, esa diferencia en el idioma no impide que conformemos todos juntos la comunidad latinoamericana. Seguramente no sepas qué quieren decir varias de las palabras de la canción en portugués que escuchaste, pero eso tampoco impidió que la pudieras cantar. Con ayuda de alguien, podés buscar el significado de la letra y sacarte esas dudas.

La canción tiene una parte cantada y otras habladas. ¿Qué función cumple la parte cantada? ¿Se repite? ¿La parte cantada es más continua o menos que la parte hablada? ¿Cambia el acompañamiento en esta parte? ¿De qué forma? ¿La cantaron todos juntos con la misma melodía? ¿De qué otra manera podemos interpretar la parte cantada?

PARA PENSAR CON LOS DOCENTES

En la música de esta canción se podrá notar que las estrofas, en general, son habladas en su primera exposición. Cuando se repiten, incorporan la voz cantada en los dos últimos versos. En cambio, el estribillo es siempre cantado, con una melodía que recupera la usada en gestas populares. Es decir que sólo el estribillo expone una construcción metafórica compleja a nivel de la poesía, con la cita melódica de los cantos de las manifestaciones.

La última estrofa propone asociar números con alimentos y la invitación a comenzar nuevamente la canción. Pero en correspondencia con la cantidad menor de sílabas, el ritmo se modifica disminuyendo la cantidad de ataques por unidad.

El énfasis que tiene el estribillo no está únicamente logrado por la intensidad, sino también por el cambio que implica en cuanto al pasaje a la voz cantada (recurso tímbrico vocal), la continuidad y el sostén involucrados en el sonido y, principalmente, porque se trata de la estructura más breve de toda la canción. Además, claramente repite, es decir, no sólo reaparece más adelante sino que inmediatamente se vuelve a cantar siempre en unísono.

¿Por qué es importante el unísono en esta sección formal? Si se considera que es la única parte enteramente cantada, que además es el nudo central a nivel metafórico en el texto, y que resulta el espacio lúdico en el dominio del lenguaje, la austeridad del unísono cobra una dimensión profunda ya que en su simplicidad admite el derecho de todos a participar de la gesta cantando. Fundamentalmente porque la melodía tiene un rango acotado, que permite a los chicos cantarla con facilidad.

PROPUESTA 5.

VISITA DE UN MÚSICO LOCAL A LA ESCUELA

La invitación de un músico local a la escuela puede constituir una situación extraordinaria en la vida escolar o sumarse a otras tantas actividades que den cuenta de una apertura de la institución hacia la comunidad. Al igual que una visita a una sala de ensayo, a un estudio de grabación o al estudio particular de cualquier músico local, la visita de un músico local a la escuela puede ser parte de una de las tantas estrategias que permitirá relacionar el contexto donde se produce la música con la producción cultural general.

Sin embargo, para ampliar y enriquecer ese encuentro, será necesario anticipar y planificar secuencias de aprendizaje que lo resignifiquen. Por ello, el objetivo de la visita de un músico local a la escuela puede ser una oportunidad para avanzar en múltiples aprendizajes musicales así como para exponer los conocimientos desarrollados por el grupo de alumnos que participan de la experiencia.

Esta propuesta, destinada a los alumnos de 4º, 5º, 6º y 7º grado, es una posibilidad para indagar en la producción musical del artista o los artistas de la comunidad, sus repertorios y las características de estos, saber cómo llegó a dedicarse a la música y en dónde se formó, cuáles son los contextos en donde realiza sus actuaciones, entre otros aspectos.

La visita de un músico puede ser la “excusa” para planificar una secuenciación de contenidos que incluya la realización musical de alguna de sus obras, la composición imitando su estilo, el análisis y la reflexión en torno a los ámbitos en que circula y se realiza la música, entre otras cuestiones.

SABERES DE LOS NAP DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA - MÚSICA INVOLUCRADOS EN LA PROPUESTA



Tonolec en Tecnópolis, 2011

Prensa Tecnópolis

Esta propuesta se desarrolla en torno al reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras, e involucra la identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social, con la aproximación a los profesionales de la música de la comunidad.

También se abordan desde la realización musical y el análisis, los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética, y la reflexión en torno a los ámbitos de circulación y “consumo” de la música.

PROPUESTA PARA EL AULA

¿Cómo se pueden integrar las capacidades y aprendizajes de los alumnos en el proceso de conocer la propuesta estética del músico invitado?

El hecho de propiciar el reconocimiento de las producciones y de los músicos locales abre una gama de posibilidades para hilvanar las diferentes secuencias didácticas desarrolladas hasta ese momento y los múltiples aprendizajes logrados por los alumnos en el área.

Los estudiantes ya aprendieron a percibir ritmos sencillos, mantienen el pulso y reconocen cuándo tienen que tocar y cuándo no. Se pueden recuperar, por ejemplo, los aspectos rítmicos trabajados con los alumnos y las alumnas que tengan relación con la música que realiza el invitado.

También se puede ensayar una música para mostrar en el encuentro o tocar junto a él. En este caso, los alumnos previamente deberían haber identificado algunas constantes sonoras que la producción musical de nuestro invitado posea, para lo cual será necesario que se les propongan actividades de análisis musical, tanto mediante la escucha como mediante la realización de una obra de su autoría. Se puede haber abordado en las clases las diferentes formas de sonoridad de los instrumentos que utiliza, y de la voz, en relación con la intencionalidad estética para la realización musical, en tanto cambio tímbrico. A partir de estas actividades, se les puede proponer a los alumnos la realización de un arreglo grupal de alguna de las obras del músico invitado, donde los principales cambios sean los tímbricos.

De igual forma, con los alumnos de 4º grado, se podría trabajar la identificación de los instrumentos que son habituales en las producciones del músico local.

Y se podría también indagar si la música de nuestro invitado suele estar presente en alguna de las fiestas locales, o si otros músicos han hecho versiones de sus composiciones.

Todas estas producciones pueden formar parte del momento del encuentro, en donde los grupos que hayan desarrollado estas propuestas tendrán la oportunidad de mostrarlas y de comentar al resto de la escuela con qué criterios trabajaron en función de las innovaciones alcanzadas o cuáles son las identidades advertidas en las propuestas musicales del invitado.

Por otra parte, sería interesante acompañar todas esas actividades con una tarea de indagación sobre la producción del músico, los circuitos de difusión, los lugares de aprendizaje, entre otros temas, recurriendo a la lectura de entrevistas o declaraciones grabadas en audio o en video que él haya realizado, a consultas a personas que pudieran haberlo conocido en su infancia, etcétera. En este caso, el resultado podría integrar el contenido de la presentación sobre el invitado que realicen los propios alumnos.

Sería importante que los alumnos pudieran hacer explícitos sus supuestos en torno a la figura del músico y su trayectoria (¿cómo se formó?, ¿es un músico profesional?, ¿vive del oficio de ser músico?, ¿consideran que es famoso?, ¿por qué?) para luego poder reflexionar en torno a estos imaginarios.

La propuesta se presenta como una guía que podrá ser resignificada de acuerdo a cada contexto en que se proponga. Es una de las tantas posibilidades que se abren para indagar el ámbito de los profesionales de la música.

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, Alain (2009): *Pequeño manual de inestética*, Buenos Aires, Prometeo.
- Belinche, Daniel (2011): *Arte, poética y educación*, La Plata, FBA UNLP.
- Belinche, Daniel y María Elena Larrégle (2006): *Apuntes de Apreciación Musical*, La Plata, EDULP.
- Eco, Umberto (1992): *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- Frith, Simon (2003): “Música e identidad”, en Stuart Hall y Paul Du Gray (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Green, Lucy (2001): *Música, género y educación*, Madrid, Morata.
- Lines, David (comp.) (2009): *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid, Morata.
- Manovich, Lev (2006): *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*, Buenos Aires, Paidós.
- Pérez Esquivel, Esteban (1994): *Instrumentos musicales alternativos con pasta de aserrín*, Buenos Aires, Colihue.
- Swanwick, Keith (1992): *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Morata.
- Yúdice, George (2007): *Nuevas tecnologías, música y experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Zátonyi, Marta (2002): *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*, Buenos Aires, Nobuko.

q

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE