

CAPÍTULO 9

Reflexiones en torno a la concepción del tiempo en la música

Karina Daniec, Claudia Torres, Daniela Rey, Violeta Silva, Manuel Binaghi, Lara Valdivia, Marcela Bulomi, Camilo Piterbarg y Alejandro Lorca

Introducción

Para dar inicio a este relato, nos interesa comenzar compartiendo el recorrido de nuestras reflexiones como equipo docente del área de música, y sobre todo las preguntas que nos llevaron a elegir el tema para esta presentación: las reflexiones en torno a la concepción del tiempo en la Música¹ y su enseñanza.

A partir del abordaje pedagógico de este eje conceptual compartiremos algunos aspectos sobre la enseñanza de la música en la Escuela Graduada J. V. González a partir de la descripción de propuestas pedagógicas que van desde el 1ero al 6to año de la escolaridad primaria y que incluyen reflexiones sobre sus implicancias en la concepción de la temporalidad en la música. Es necesario señalar que este proceso de reflexión que propone una mirada transversal de un aspecto particular de la música y de su enseñanza, es posible gracias a la estructura organizativa de la escuela, que cuenta con coordinaciones por área lo cual permite y vehiculiza el trabajo colaborativo entre docentes del mismo área e incluso entre las diferentes áreas de conocimiento. Si bien el aspecto organizacional pareciera estar por fuera de este planteo más conceptual, creemos que las discusiones, reflexiones y acuerdos sobre el modo en que las y los profesores pensamos la enseñanza de la música y, en este caso particular, la concepción de la temporalidad en la música; otorga cohesión y coherencia al proceso de aprendizaje que les niños transitan durante toda su escolaridad. Este trabajo coordinado nos permite saber cuáles son los saberes musicales que van construyendo en su

¹ La Música es el objeto de estudio de nuestra asignatura, por ello es necesario aclarar de qué modo la concebimos. Cuando hablamos de "Música" nos referimos a una construcción ficcional que conforma una unidad de sentido. Desmembrarla en pequeñas partes, fragmentar esa música sería quitarle el sentido, banalizarla.

trayectoria escolar y contar con ellos para iniciar nuevos recorridos de aprendizaje pudiendo considerar sus saberes previos como base de nuevos aprendizajes.

Como equipo docente nos interesa revisar nuestras prácticas docentes y hacernos preguntas sobre ellas; porque sabemos que estas preguntas nos llevarán a nuevos lugares; porque entendemos que la pregunta constante evita que las prácticas se rutinicen y estas rutinas se naturalicen. Y sobre todo porque tenemos la certeza de que la pregunta es una puerta hacia la reflexión y no hay aprendizaje posible sin reflexión. Por supuesto que tenemos certezas – y muchas – que pueden verse reflejadas en numerosos proyectos del área de música que se desarrollaron en la escuela durante los últimos años. Pero en esta oportunidad, preferimos compartir en este libro nuestras preguntas, nuestras reflexiones, y algunas de nuestras propuestas pedagógicas que, aun sabiéndose provisorias, constituyen hoy algunas de nuestras certezas.

Si bien la revisión de nuestras propuestas es una práctica corriente, los interrogantes que compartiremos surgen a partir de las reflexiones que formaron parte de un trabajo de revisión de la propuesta curricular del área de música en la escuela. Esta presentación incluye de algún modo algunas “respuestas” posibles a esos interrogantes. En esta suerte de reflexión colectiva, volvimos a algunas de las preguntas iniciales que definen nuestro currículum ¿Qué enseñamos en las clases de música?, ¿Qué materiales musicales² utilizamos? Y luego se agregaron nuevas preguntas un poco más específicas y vinculadas al tema que hoy nos convoca ¿Qué definiciones culturales subyacen en las propuestas didácticas? ¿Qué concepciones sobre el tiempo acercan estas propuestas a nuestras alumnas y alumnos? ¿Qué definiciones culturales subyacen en estas concepciones del tiempo? Y finalmente ¿Qué decisiones didácticas tomamos a partir de esta mirada de revisión?

De las músicas que escuchamos - tanto niños como adultos - son más frecuentes aquellas con una estructura formal definida, aquellas que tienen una cantidad de partes o secciones determinada, que tienen un comienzo y un final claros y cuyas formas son cerradas. Estas escuchas que ciertamente forman parte de nuestro propio bagaje cultural tendrán implicancias e impactarán en el modo en que definiremos a la música. Al respecto, y a propósito de las diferentes perspectivas del análisis musical, María Nagore (2004) plantea como un problema la indeterminación del propio objeto de análisis: la "música" o la "obra musical". La autora define a la obra musical como algo cambiante, que se va construyendo en el proceso mismo de su existencia temporal, no únicamente en la performance que materializa la obra, sino también en su devenir a lo largo del tiempo. La obra no es, desde esta perspectiva (o no es únicamente) "artefacto" o "texto", sino "proceso" y "ente histórico". Pensar la obra musical desde esta perspectiva nos lleva a reflexionar críticamente acerca de la pregnancia de

² Tomamos como referencia la definición de materiales educativos de Moreno Herrero (2004) quien postula que estos deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para el aprendizaje y no deben sustituir al docente en la tarea de enseñar ni a las/os alumnas/os en su tarea de aprender. A partir de ello, definimos como una de las principales categorías dentro de los materiales educativos para la enseñanza de la música a los materiales musicales, es decir a toda producción artístico-musical que pueda ser utilizada para la enseñanza de la música.

formas cerradas por sobre formas abiertas en la enseñanza de la música y a re-pensar las propuestas pedagógicas y los recursos y materiales musicales que utilizamos en ellas.

Por otro lado, es necesario plantear que concebimos a la música como un proceso de formalización poética de los materiales sonoros y la definimos en tanto sus condiciones materiales³. En el proceso de producción musical se espera que el niño interpele, transforme y dé un nuevo sentido a la materia sonora. Poner el foco en los materiales constituye de este modo una estrategia metodológica; ya que las propuestas de producción musical se focalizan en la interpretación de estos procesos de formalización poética de los materiales sonoros abordando los conceptos de tiempo, espacio y forma.

Entonces nos preguntamos ¿Por qué la mayoría de las músicas que escuchamos tienen que ver con estas formas cerradas?⁴ ¿Por qué los modos de organización propios de las músicas originarias⁵ no forman parte de nuestra cultura? ¿Por qué no hemos incorporado estos otros modos de organizar y de pensar al tiempo y a la música? Entendemos que estas reflexiones nos conducirán a construir una mirada crítica y una acción didáctica compensatoria de esas ausencias.

Una mirada crítica acerca de los materiales musicales

En una primera revisión de los materiales musicales que utilizamos en nuestras clases surge una constante, una pregnancia de la canción como material educativo por excelencia. Esta pregnancia tiene sus argumentaciones – muy ciertas y con las que además acordamos – entre ellas tomamos las reflexiones sobre la canción de Santiago Romé (2018) quien afirma que la canción supone una suerte de metagénero que protagoniza la escena musical de nuestro continente, ubicándola de este modo como la gran protagonista de la música popular en nuestro continente. También son un importante aporte las argumentaciones de la pedagoga Luzmila Mendivil quien advierte la relevancia de la canción en tanto recurso educativo definiendo a estas como “discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, a partir de los cuales se construye el concepto de realidad y por tanto la subjetividad, personal y colectiva” (2014, p. 52)

³ En este caso el término “materiales” hace referencia al sonido en tanto materia que encierra una multitud infinita de las más diferentes entidades y sistemas que existen y se mueven en el espacio y en el tiempo, y posee una diversidad inagotable de propiedades que somos capaces de percibir (Alvides-Belinche, 2015).

⁴ Por supuesto que no desconocemos la escucha de músicas cuya organización formal/temporal se acerca a una idea circular, sino que nos referimos a que estas son generalmente una excepción en la cotidianidad de nuestros alumns, cuyas escuchas están más emparentadas con los modos de organización introducidos a nuestro territorio a partir de la colonización.

⁵ Dado el carácter ritual de la música en comunidades de pueblos originarios, la repetición es un rasgo pregnante y con ella se materializa la idea de circularidad del tiempo.

Desde el punto de vista de su forma, extensión, textura y diseño melódico/armónico, y haciendo una generalización que posee valiosísimas excepciones, la canción no suele plantear desarrollos muy sofisticados que escapen de cierta proporcionalidad formal, de la textura figura-fondo y de un repertorio de alturas y armonías relativamente acotado (Romé, 2018, p. 7).

Habiendo hecho las aclaraciones necesarias sobre nuestro reconocimiento de la canción como material educativo de gran relevancia y significatividad, nos preguntamos: si todos los materiales musicales propuestos como recursos para la enseñanza de la música responden a una misma concepción del tiempo, a una misma idea de proporcionalidad formal y sobre todo a una definición cerrada de la forma como lo es la canción, entonces ¿No estamos mostrando solamente un modo de organizar los materiales compositivos en el tiempo?, ¿No estamos, de manera implícita, mostrando a las niñas y niños que “la música es así”? Al respecto advertimos que “todo lo que no se identifique con la arbitrariedad cultural que la acción pedagógica impone queda excluido de manera automática, se niega su existencia” (Jurjo Torres, 1995, p. 94). Es decir, las ausencias son también definiciones curriculares.

Para lograr un aprendizaje musical significativo es necesario que seamos capaces de tomar y resignificar esas músicas que les niñas ya conocen porque forman parte de su cotidianidad, esas músicas que tal vez escuchan en sus casas, en sus contextos próximos. Pero es también función de la escuela ampliar el horizonte cultural, es decir brindar el acceso a músicas a las cuales no tendrían posibilidades de acceder de no ser por ese tránsito escolar. Nos referimos aquí tal vez a las músicas más alejadas del contexto inmediato, a músicas de otros países, de otras culturas, incluso de otros tiempos. El desafío es entonces seleccionar los materiales musicales (músicas) cuyo grado de cercanía en términos culturales permita a les niñas interactuar con ellos; pero que a la vez les ofrezca novedades sobre lo que ya conocen, que genere rupturas respecto de aquello de algún modo establecido como canon cultural, que los acerque a diversos modos de pensar la música ampliando los horizontes culturales y resignificando saberes previos. En este camino estaremos pensando en una educación musical que considere la condición mestiza de la cultura en Nuestra América⁶.

A continuación describiremos cómo en cada uno de los niveles de la escolaridad primaria a partir de actividades, proyectos o materiales particulares proponemos acercar a les niñas a una diversidad de modos de organización temporal de los materiales sonoros.

⁶ La condición mestiza de la cultura en Latinoamérica y de Latinoamérica es un hecho, en tanto permite comprender esa génesis original derivada de las tradiciones indoamericanas, afroamericanas y europeas, así como el de las demás corrientes migratorias. (Larregle y otros, 2014)

Los sonidos referenciales: materiales para la improvisación

*No teman a los errores,
ahí no hay ninguno.*⁷

Miles Davies. Trompetista y compositor.

Experiencia con 1er año

La *improvisación* en tanto producción es un modo de conocimiento musical en el que la condición temporal de la música se pone de manifiesto de manera explícita ya que se produce en tiempo real. La improvisación es, como dice Nagore (2004) “proceso” y, en este sentido, como procedimiento habilita en los niños una percepción empírica del transcurrir temporal musical a partir de la *exploración* y la *experimentación* sonora sobre los materiales, en donde opera además un proceso de *reflexión en acción* sobre esos materiales y sus características acústicas, para una posterior organización temporal de los mismos a modo de secuencia sonora.

La *experimentación sonora* con materiales supone una exploración tímbrica sobre los objetos o instrumentos a utilizar, considerando diferentes maneras de modificar el sonido a partir de distintos modos de acción y mediadores utilizados para obtener nuevas variedades de sonidos sobre un mismo instrumento. Mientras que *la reflexión* sobre los resultados sonoros de

la improvisación realizada, permite a los alumnos una posterior selección, categorización y agrupamiento de los sonidos obtenidos como primera aproximación descriptiva de sus características acústicas: temporales (de duración), tímbricas (del sonido en sí) y de amplitud (volumen) con una terminología adecuada a su edad (suave, largo, fuerte, ruidoso, brillante, liso, etc.). El trabajo con la *referencialidad de los sonidos del entorno* les posibilita elaborar nuevas herramientas de análisis y producción, partiendo de sus saberes previos en base al contexto sonoro inmediato, permitiendo incluso ampliar su percepción enriqueciéndose al volver sobre su propia práctica de modo reflexivo.

En el caso de esta propuesta que se aborda con niños de 1er año de la educación primaria, consideramos como saberes previos el conocimiento sobre algunos instrumentos y sus modos de acción, como percutir, raspar, frotar, sacudir ó soplar, así como los diferentes mediadores posibles, como baquetas, varillas, maza, las manos y boca.

La actividad consiste en explorar en pequeños grupos de trabajo diversos materiales sonoros en función de encontrar los sonidos que mejor puedan evocar los distintos momentos de una tormenta (viento, brisa, gotas, lluvia, truenos, etc.). Para esta experiencia, cuentan con una selección de imágenes o pictogramas que representan visualmente estos sonidos (nubes, trueno,

⁷ Extraído del libro “Free Play. La improvisación en la vida y en el arte” de Steve Nachmanovitch.

gotas, chaparrón, etc.) las cuales deberán organizar en una secuencia sonora de acuerdo con un criterio propio, a fin de ejecutarla como introducción y final en el contexto de una canción sobre la lluvia. De este modo, la introducción y el final, insertas en el contexto formal de la canción, tendrán una duración, una sonoridad y una organización que no estará predefinida sino que será el resultado de la improvisación del grupo a partir de los sonidos seleccionados.

En esta experiencia, la organización temporal de los sonidos supone la búsqueda de una posible lógica constructiva con una consecuente toma de decisiones (individuales y grupales), a fin de establecer el orden de los mismos que mejor describa la secuencia de imágenes (de los pictogramas dados) que quieran evocar, mediante el empleo de los sonidos referenciales seleccionados. En esta instancia el docente, a partir de estrategias de intervención, brindará distintas alternativas posibles de combinaciones como también de coexistencia de estos sonidos, considerando categorías como: poco, mucho, suave, fuerte, superpuestos, yuxtapuestos, separados, etc.

Las decisiones en la concertación

Ya que la producción final quedará cristalizada mediante una concertación grupal⁸, surge la necesidad de organizar las diferentes entradas y cierres de cada sonido, como también de pautar las posibles variaciones de intensidad y tempo que pudiese requerir la improvisación, recurriendo así a la figura de dos directores, que puedan guiar gestualmente a sus compañeros (de modo pautado o aleatorio) en la introducción y en el final respectivamente.

Luego estas concertaciones serán registradas mediante una grabación, para que puedan escucharse y reflexionar sobre su propia producción, atendiendo a preguntas orientadoras de la escucha como: ¿Qué diferencias se perciben entre la introducción y el final? ¿Por qué les parece que suenan diferente? ¿Qué pasó con las duraciones de cada sonido? ¿Duraron lo mismo? ¿Y las velocidades? ¿Las intensidades/volúmenes fueron iguales? Si hubo variación, ¿A qué se debió?

La intervención docente deberá estar enfocada en esta instancia en las reflexiones que puedan hacer los alumnos sobre las diferentes resultantes sonoras que surjan de la manipulación temporal de los sonidos, de las velocidades, las duraciones, las combinaciones posibles (superposición, yuxtaposición y separación), la repetición, los silencios, las intensidades, de acuerdo a cómo los organizan y quién los dirige.

Esta experiencia colaborativa tiene como objetivo arribar a una reflexión final colectiva donde se ponga de manifiesto que la *concertación*, como culminación del proceso compositivo, supone una problemática en cuanto al manejo de la temporalidad en la ejecución. De este modo las duraciones de los sonidos, la distancia de la sucesión de entradas, los espacios de silencio, la continuidad entre un sonido y otro, como también las variaciones de intensidad y velocidades

⁸ Denominamos concertación grupal al hecho de tocar juntos, de “concertar”.

internas de cada sonido, van a depender de los gestos de dirección que improvisen en el momento les niños que cumplan el rol de director y de la ejecución grupal propiamente dicha.

Desde este punto de vista, la *improvisación* en el proceso de enseñanza, es considerada una herramienta de suma importancia para abrir nuevos interrogantes y plantear nuevos desafíos al problematizar sus prácticas (individuales y grupales) de modo reflexivo, logrando así afianzar de modo progresivo su confianza para alcanzar nuevos objetivos de aprendizaje mediante el desarrollo de un juicio crítico que tendrá impacto en las distintas formas del conocimiento musical: percepción/recepción, producción y reflexión.

Sonorización de un cuento: de la referencialidad a la construcción poética

*Es precisamente la actividad creadora del hombre
la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro,
un ser que contribuye a crear
y que modifica su presente.*

Lev Vigotsky, IMAGINACIÓN Y CREACIÓN EN LA EDAD INFANTIL.

Experiencia con 2do año

Esta experiencia toma como punto de partida un cuento. Si bien la organización temporal de los sonidos estará a nivel global definida por la estructura del cuento, habrá decisiones que los niños irán tomando respecto de otros aspectos de la organización de los sonidos en el tiempo.

A partir de la lectura del cuento se propone a los niños sonorizarlo; es decir “ponerle sonidos” al relato. En una primera instancia la sonorización tenderá a la referencialidad que deviene de sus propias construcciones culturales; por ello será importante la intervención a través de diferentes estrategias que amplíen la búsqueda hacia construcciones poéticas, como la metáfora. 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” (Belinche, 2011). La naturaleza de las propuestas didácticas y las posibilidades interpretativas que estas sean capaces de brindar, permitirá que los niños y las niñas puedan desarrollar una actitud creativa y abierta a nuevos caminos, a respuestas inéditas, a la posibilidad de sorprenderse, adoptando cierta convivencia con la incertidumbre y la falta de certezas ya que la interpretación nos aleja, afortunadamente, de la verdad unívoca.

Los sonidos elegidos para la sonorización representarán a los diferentes personajes, a las acciones que realizan; al entorno en el cual se desarrollan y finalmente representarán diferentes escenarios posibles.

Esta sonorización supone el desarrollo de conocimientos cualitativamente diferentes vinculados a la producción musical, que involucran tanto la ejecución como composición musical grupal, la escucha atenta y la reflexión de los elementos constitutivos de la sonorización. De esta manera, se facilitarán interacciones que favorezcan la relación dialéctica entre los diferentes modos del conocimiento musical (Davidson y Scripp, 1992).

Azul y Luisito: una historia de grandes amigos⁹

El cuento “Azul y Luisito: una historia de grandes amigos”, es un material educativo elaborado específicamente para esta propuesta de sonorización. En este sentido, la autora estructuró el relato focalizando en las categorías mencionadas y favoreciendo la diversidad interpretativa en relación tanto a lo referencial como a la construcción poética o metafórica. Asimismo el cuento presenta una estructura abierta, ya que no posee un desenlace. Esta idea tiene como finalidad invitar a les niñes a crear un final para el cuento, incentivando de este modo la creatividad y la fantasía.

Para dar inicio a la secuencia didáctica se realizará una primera escucha grupal del cuento. A continuación se plantearán preguntas orientadoras para que les niñes realicen una caracterización de los personajes que aparecen, de las acciones que realizan, el entorno en el que se desarrollan y de los escenarios posibles. En sucesivas escuchas se irá guiando la atención a la percepción de los cambios, las permanencias y las recurrencias.

A partir de lo arrojado por les niñes se propondrá la búsqueda e identificación de palabras, frases, momentos y situaciones que sean susceptibles de ser representadas por sonidos. En esta instancia surgirán diversas propuestas: algunas referenciales y otras novedosas. Será un buen momento para pensar la sonorización del texto ampliando los límites de la literalidad y abriendo la posibilidad a sonorizaciones más abstractas que involucren la fantasía y la creatividad.

Un elemento que posibilitará la salida de la referencialidad es la idea del *leit motiv*¹⁰ que, si bien no se conceptualiza como tal, se utiliza como herramienta “práctica” para representar a los personajes que, en este caso, poseen rasgos y características opuestas. Este material dará lugar a las múltiples combinaciones sonoras favoreciendo la interpretación en términos de diversidad e implicará además la construcción de pequeños giros melódicos o rítmicos tornándose una actividad compositiva.

Para materializar esta idea, se propondrá la exploración de sonoridades sobre diferentes instrumentos musicales y objetos cotidianos, así como también sobre los distintos modos de emisión de la propia voz.

⁹ Cuento escrito por la Prof. Lara Valdivia.

¹⁰ Leitmotiv significa motivo guía o motivo conductor. Es una técnica compositiva que a través de la recurrencia busca asociar determinadas melodías, ritmos o ideas musicales a alguna situación o personaje. En este caso la melodía que representa a Azul en las versiones de las sonorizaciones es un leitmotiv, ya que cada vez que el oyente la escucha en las sucesivas apariciones, asociará su sonoridad con el personaje de Azul.

Si bien el texto da una estructura predeterminada, ya que establece el orden en que aparecerán los sonidos, el resultado sonoro será diferente en cada interpretación. Habrá sonidos planificados y otros que serán resultado de la propia interpretación. De modo tal que irán tomándose decisiones que organicen los materiales compositivos en la producción musical. Con respecto a la organización temporal se definirá por ejemplo, cuánto dura un sonido, cuantas veces se repite y como es el tempo; en relación a la organización en el espacio se definirá el cómo y cuándo superponerlos; y finalmente se tomarán decisiones en torno a la propia constitución del sonido como, por ejemplo, cómo será la intensidad y el timbre.

Compartimos tres posibles maneras de sonorizar el cuento en las cuales se pone de manifiesto la diversidad de posibilidades y combinaciones sonoras en las distintas interpretaciones del mismo relato, por ejemplo: la voz de Azul, la situación lúdica o el momento de la plaza, combinando sonidos referenciales y construcciones sonoras metafóricas; o la idea del latido del corazón de Luisito que se constituye en un leitmotiv rítmico. En ese sentido, compartimos un material audiovisual que en tanto funciona como andamiaje de la propuesta, se constituye en un material educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=rjeWgTMwaJg>

Interpretación sonora de cuadros abstractos: entre lo aleatorio y lo predeterminado

*...no existe una interpretación única, mejor que todas las demás:
única es sólo la obra y no la interpretación, que es múltiple.*

Luigi Pareyson. CONVERSACIONES SOBRE ESTÉTICA

Experiencia con 3er año

Para el desarrollo de esta propuesta, se toman como punto de partida conocimientos previos que entendemos serán necesarios para llevarla a cabo: el manejo de instrumentos musicales, la participación en trabajos grupales de composición, la elaboración de sonorizaciones y de partituras analógicas¹¹.

La propuesta consiste en tomar obras de artistas plásticos, específicamente cuadros abstractos e interpretarlos con sonidos como si estos fueran una *partitura analógica*. Lo interesante de este trabajo es que esta lectura de los elementos visuales que les proponemos a les niños no establece a priori un orden; es decir, no hay elementos visuales que por su ubicación deban

¹¹ La grafía analógica constituye un modo de representación del fenómeno sonoro que incluye “dibujos que intentan parecerse a lo escuchado”. Estos dibujos, si bien no ofrecen una traducción precisa, representan al sonido en sus rasgos estructurales. Es común por ejemplo el uso de puntos, líneas y diversos tipos de grafismos a partir de los cuales se plasman diferentes aspectos del sonido tales como la intensidad, la duración y la ubicación.

interpretarse antes o después, de modo que *la organización temporal de los materiales sonoros* será en esta propuesta una de *las decisiones que les niños tendrán que tomar* como parte de la producción sonora. Tampoco hay una definición previa sobre los sonidos a utilizar, por lo cual esto también será parte de las decisiones a tomar en el transcurso del trabajo.

Estas son algunas de las obras con las cuales trabajamos; las mismas fueron seleccionadas sobre la base de un criterio de austeridad de elementos.



Imagen 1
El infinito en mi habitación, de Diego Rey



Imagen 2
Sin título, de Diego Rey

¡Manos a la obra!

Como primera actividad se realiza un análisis de la obra elegida incluyendo la identificación de los elementos visuales en el cuadro¹², una descripción de los tamaños y colores, de las formas, líneas y puntos, de su disposición en el espacio y de la relación que se establece entre ellas, si se repiten, si varían o se agrupan.

A continuación, se trabaja sobre la elección de los sonidos que serán la materia prima de la producción sonora; esta será el resultado del análisis realizado a partir de la identificación de los recursos visuales de la obra y una exploración sonora de los materiales a disposición (instrumentos y objetos sonoros). A cada elemento visual (puntos, líneas, figuras geométricas. etc.) se le asigna un sonido que lo represente, que en algún sentido les resulte homóloga. Para ello, les niños exploran las posibilidades tímbricas de los objetos sonoros e instrumentos musicales: cuáles producen sonidos largos, cortos, fuertes, más o menos estridentes, cuáles son sus características tímbricas (sonidos estriados, lisos, rugosos, iterados) y seleccionan aquellos cuya sonoridad les resulte “parecida” a alguno de los elementos visuales. Es así que una línea gruesa y larga, puede ser representada por un sonido que dure mucho en el tiempo y suena fuerte, como un silbato. Pero también se puede homologar el grosor de la línea con un sonido grave; es decir, a veces el tamaño del grafismo se traduce como un sonido más fuerte y otras como un sonido más grave. Una agrupación de pequeños puntos pueden estar representando un solo sonido iterado o bien un conjunto de sonidos. En este punto, es importante generar espacios de análisis y reflexión donde les niños puedan argumentar sus decisiones, ya que no hay modelos de representación dados.

Luego de seleccionar los sonidos que serán la materia prima de la producción sonora, el grupo deberá definir la organización temporal de los mismos. Esta decisión tendrá que ver con el modo en que cada grupo realice la “lectura” de la obra elegida. El grupo podrá definir hacer una lectura de izquierda a derecha, o de abajo hacia arriba, o en sentido de alguna diagonal del cuadro o una combinación de ellas, incluso podrá definir que este orden temporal sea aleatorio. En este caso será definitorio el rol del director, quien irá indicando sobre el cuadro la dirección de la lectura.

De este modo, cada grupo selecciona los sonidos y define su organización en el tiempo a partir de la interpretación de la obra visual, por ello el resultado de las producciones sonoras será diverso y dará lugar a múltiples interpretaciones aun cuando todos los grupos hayan partido del mismo material visual.

(...) el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra. Entendida de este modo, la interpretación incluye a la comprensión, porque procede a

¹² Si bien esta experiencia se sitúa en el área de música y dado que reconocemos la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos, para el análisis de las obras pictóricas, solicitamos el asesoramiento profesional de docentes del área de artes visuales de la escuela.

partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. (Resolución 111/10, p. 7)

Lo predeterminado-lo aleatorio en la organización temporal

En esta producción habrá algunas cuestiones que estarán previamente definidas por el grupo como, por ejemplo, la duración de los sonidos, qué instrumentos musicales seleccionan, de qué manera los van a tocar e incluso algunas definiciones sobre su organización en el tiempo.

Sin embargo habrá algunas decisiones que serán tomadas por el director en el mismo momento en que la sonorización transcurre. Esta figura, será asumida por uno de los integrantes del grupo, quien irá tomando “en tiempo real” aquellas decisiones que no formaron parte de acuerdos previos, para guiar la lectura del cuadro y organizar los sonidos en el tiempo. De esta manera, la concertación tendrá también elementos aleatorios, que van a estar determinados por la interpretación espontánea que surja cada vez que se vuelva a ejecutar la obra. Por otro lado, en cada interpretación y ejecución sonora que realicen durante la elaboración y práctica del trabajo tendrán la posibilidad de reflexionar sobre sus propias producciones para poder reelaborar o repensar si fuera necesario algún cambio.

Compartimos a continuación un ejemplo, donde se visualiza la organización temporal y el rol del director en la definición de la producción sonora: https://www.youtube.com/watch?v=eep-CWmXKZM&ab_channel=EscuelaGraduadaJoaquinV.Gonz%C3%A1lez

Estas propuestas abordadas en primer ciclo, constituyen un primer acercamiento a la composición grupal de obras instrumentales a partir de elementos extramusicales tales como una imagen, un texto o simplemente un tema como la lluvia. En las tres experiencias relatadas, la organización temporal de los sonidos se define a partir de la resignificación de ese material que es tomado como punto de partida para la elaboración de una producción sonora.

Cortar y pegar: organizar el tiempo y el espacio a partir de la composición con medios digitales

La enseñanza de la composición debería ser la enseñanza de lo aún no existente...

Mariano Etkin, ACERCA DE LA COMPOSICIÓN Y SU ENSEÑANZA

Experiencia con 4to año

Es necesario considerar que los destinatarios de esta propuesta, niños que rondan los 9 años de edad han construido y /o profundizado durante este tiempo de pandemia un vínculo con los

medios digitales. Aun considerando esto, la especificidad de manipular materiales sonoros digitales en el contexto de una “pista”, no es una actividad habitual para la mayoría de ellos. En este sentido, entendemos que esta propuesta implica el acceso a nuevos conocimientos, entre los cuales destacamos los modos de organización temporal de los materiales sonoros, en este caso en formato digital.

Si bien la alusión a las acciones de “cortar y pegar” en el título de esta sección nos remite a una mirada tecnicista que focaliza en el aspecto procedimental de la actividad, nos interesa explicar por qué estos procedimientos pueden implicar mucho más que la simple acción de “cortar y pegar” si son pensados en el contexto de una propuesta que tenga como propósito no la mera manipulación del sonido, sino la construcción de una producción musical con sentido propio en donde el manejo del software sea una herramienta facilitadora y la intencionalidad compositiva el conocimiento musical a abordar.

La composición

¿Qué tiene de diferente en términos de aprendizaje musical la composición “tradicional” y la composición a partir de la utilización de un software editor de sonido¹³? ¿Qué aprendizajes promueve esta experiencia? Uno de los rasgos distintivos de este tipo de composición es el hecho de que el material compositivo con el que trabajarán las y los estudiantes tiene un formato digital. Este formato permite, a través de la utilización de cualquier software de edición de sonido, visualizar el devenir sonoro en una pantalla concretizando así su apariencia abstracta y evidenciando su materialidad. Es esta comprensión de la materialidad del sonido a partir de su visualización y de las posibilidades de manipulación que facilita el formato digital, la que habilita nuevos modos de comprender la música generando conocimientos musicales de otro orden, que no habrían sido posibles de desarrollar sin el aporte de la tecnología (Daniec y Torres, 2021). Un dato que nos interesa destacar en esta experiencia es que los sonidos - materiales compositivos que se utilizan - son grabados por los propios alumnos es decir que son sonidos que provienen del mundo real, acústico, visible¹⁴; se transforman, al digitalizarlos¹⁵, en no tangibles, pero más maleables a la hora de modificarlos y moverlos en el tiempo. Entendemos que esta maleabilidad es uno de los aspectos del sonido digitalizado que abona la comprensión de su materialidad.

¹³ En la actualidad encontramos una gran cantidad de programas editores de sonido que ofrecen una diversidad de herramientas posibles de ser utilizadas en el nivel primario. En el caso de esta experiencia en particular, elegimos el Audacity ya que es un software de acceso libre y gratuito, con herramientas simples de comprender y además se encuentra disponible en idioma español.

¹⁴ Está claro que esta visibilidad a la que nos referimos tiene que ver con el modo en que les niñas referencian los sonidos con los instrumentos musicales o los objetos que los producen, y no con el sonido en sí mismo que claramente no se ve, sino que se escucha.

¹⁵ En este concepto, hacemos una diferenciación entre un sonido digitalizado que es aquel que a partir de su registro grabado (muestreo) se digitaliza y un sonido sintetizado que es aquel que directamente se genera a partir de un proceso de síntesis digital. en esta experiencia no utilizamos sonidos sintetizados, sino solamente aquellos digitalizados a partir de su registro grabado.

El tiempo en la edición

Esta propuesta incluye la edición de diferentes aspectos del sonido: por un lado el aspecto tímbrico a partir de la inclusión de efectos sonoros (chorus, reverb, flanger); la modificación de la frecuencia (altura) del sonido transformando sonidos agudos en más graves o al revés; y la modificación de la amplitud, intensidad o volumen del sonido. Sin embargo, en esta presentación no profundizaremos en la explicación sobre estos aspectos inherentes a la propia constitución del sonido, sino que nos interesa pensar en la variable temporal: por un lado los procedimientos aplicados a cada sonido que definen su duración como por ejemplo alargar los sonidos o hacerlos más cortos; por otro lado la relación de estos sonidos en el tiempo, es decir; juntarlos, separarlos, repetirlos, desfasarlos, imbricarlos. Estas operaciones con los materiales se plantean como una actividad de experimentación, donde les niños exploran, juegan y buscan sonoridades novedosas, combinaciones posibles, piensan modos de organizar estos materiales en el tiempo para darle un sentido. Construyendo así un discurso sonoro a partir de la transformación y la organización de los materiales disponibles.

Compartimos algunas producciones de niños que han resultado de esta experiencia. Elegimos una serie de producciones realizadas a partir de los mismos materiales sonoros (digitales, en este caso) para poder advertir cómo a través de operaciones que los niños realizan sobre estos materiales es posible llegar a una diversidad de resultados sonoros partiendo de un mismo material. Es así que a través de la manipulación digital de la frecuencia (altura del sonido), amplitud (intensidad) y timbre (efectos sonoros en el caso del software utilizado), además de su organización en el tiempo a partir de la alternancia, y en el espacio, a partir de la superposición han dado como resultado diferentes propuestas sonoras. Se puede acceder a este ejemplo seleccionado en: <https://www.youtube.com/watch?v=LzMgkqumOc0>

Hacia una concepción circular del tiempo musical

*La música de nuestra América es una decisión y una acción coherente
con el convencimiento de que la independencia cultural
no puede construirse sobre el legado colonial.*

José Martí, NUESTRA AMÉRICA

Experiencia con 5to año

En la búsqueda de profundizar y ampliar el concepto de temporalidad en la música, se decidió abordar la música circular en 5to año. En este contexto, circunscribiremos el concepto de música circular a toda aquella música cuyo desarrollo está definido por el recurso compositivo de la repetición a partir de la generación de un ciclo que se repite indefinidamente. Esta decisión

pedagógica está en línea con lo planteado en la introducción de este capítulo acerca de la prevalencia de formas cerradas como la tradicional “forma canción”.

Como ejemplo de esta pregnancia de lo circular en la música, podemos mencionar el canto circular y el canto responsorial. Ambas formas podrían pensarse como música circulares, en la primera (canto circular) la ejecución vocal suele darse al unísono¹⁶, mientras que en la segunda (responsorial) se presenta una dinámica de alternancia entre solista y coro¹⁷ por lo general el solista pregunta y el coro responde repitiendo este procedimiento de manera cíclica.

Consideramos que este abordaje de *lo circular en la música*¹⁸ resulta muy enriquecedor dado que: en una primera instancia se logran visibilizar ciertos rasgos muy enraizados en la música popular latinoamericana, que no ocupan un lugar de liderazgo dentro del sistema musical comercial¹⁹. Y, en una segunda instancia, invita a les estudiantes a componer, escuchar y ejecutar música desde una nueva perspectiva y una nueva lógica organizacional de estructuras cíclicas.

Para describir esta propuesta podemos dividirla en cuatro grandes partes, partiendo del análisis de ejemplos musicales, pasando por una producción con el grupo completo, siguiendo posibles pasos orientadores que sirvan de base a la siguiente producción en pequeños grupos, donde pondrán en juego todo lo abordado anteriormente. Finalmente, se concluye con una muestra y análisis de las producciones realizadas.

El paso a paso

En la primera instancia, les niños analizarán ejemplos de músicas circulares²⁰, atendiendo a los rasgos distintivos de la música circular tales como la repetición, la organización a partir de preguntas y respuestas enlazadas, la incorporación de *ostinatos*²¹ melódicos y rítmicos, el uso de una nota pedal y una pulsación constante, entre otros.

Para ello, la docente realizará preguntas orientadoras como: ¿hay partes que se repiten?, ¿Cómo son esas partes?, ¿Pueden identificar estrofas y estribillos?, ¿Escuchan ostinatos

¹⁶ “Nhanerãmoi”i Karai Poty” - Memória Viva Guarani
https://www.youtube.com/watch?v=MoK_Xb2X6GQ&list=OLAK5uy_mUvkxy_IBwQk_WPMiKOekUczb0d_YITno,
 Vigente 06/03/2021

¹⁷ Podemos apreciar esta organización responsorial en los cantos de la comunidad Guaraní Mbya.
<https://www.youtube.com/watch?v=g2xgzcDXR78>

¹⁸ La circularidad en la música se podría considerar un rasgo identitario de la música de pueblos originarios y de la cultura afrodescendiente, dado que su construcción musical va enlazada a su función social, cultural y comunitaria. Algunas músicas con esta organización cíclica forman parte también de las manifestaciones artísticas populares de la comunidad platense contemporánea como las cuerdas de candombe del Barrio Meridiano V y Tolosa o los blocos de música brasilera que solemos escuchar en las plazas. Asimismo es posible reconocer este modo de organización cíclica aunque sin el carácter improvisatorio de las antes mencionadas en músicas del ámbito académico. La idea de la música en un continuo temporal indefinido es un tema que abarca diversos estilos musicales en diferentes momentos de la historia y en múltiples contextos.

¹⁹ Suele aparecer como “música del mundo” donde el foco está puesto más en el rasgo exótico que en su valor estético.

²⁰ Entre otros: Coro Takuaju Poty de la aldea Yryapú- Puerto Iguazú - Misiones - Argentina.
<https://www.youtube.com/watch?v=j8dcPn4F4jw&t=5s> Vigente 06/03/2021

²¹ Entendemos al ostinato como patrones rítmico o rítmicos-melódico que se repiten de manera “obstinada”.

rítmicos o rítmico-melódicos?, ¿Se escuchan melodías o ritmos que se superponen o se alternan? A partir de estas preguntas y en diálogo con los niños, se reconocerán e identificarán los rasgos distintivos de esta música.

Luego, con el grupo completo y a modo de ejemplo de composición de música circular a partir de un texto, se propondrá a los niños elegir palabras o frases para improvisar rítmica y melódicamente ostinatos. Luego de la escucha de los mismos, de manera colectiva elegirán cuáles de ellos utilizar y cómo organizarlos en el tiempo y en el espacio: alternando y/o superponiéndolos. De este modo estarán poniendo en juego las posibilidades que se analizaron en las músicas circulares escuchadas.

A continuación y luego de haber transitado con el grupo completo la experiencia de la producción colectiva, se propone que, en pequeños grupos, realicen una composición a partir de un texto dado, utilizando los procedimientos que surgieron de los análisis y reflexiones en las clases anteriores y siguiendo los pasos pautados en la composición anterior. En esta instancia, la docente irá pasando por los grupos orientando y planteando nuevas posibilidades, promoviendo debates y acuerdos en el grupo y buscando la argumentación por parte de los niños respecto a las decisiones tomadas.

Por último, se abrirá un espacio de muestra de las producciones realizadas, donde luego de la escucha, se analizará y reflexionará sobre los rasgos distintivos de esta música focalizando en el procedimiento de la repetición como determinante de la estructura cíclica.

La composición grupal como proceso de síntesis conceptual

Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical.

Christopher Small, CONFERENCIA EN EL

III CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBÉRICA DE ETNOMUSICOLOGÍA

Experiencia con 6to año

Como venimos desarrollando en años anteriores, el abordaje de la temporalidad en la música es un eje transversal a muchas de las experiencias que trabajamos en la escuela: la organización temporal en sonorizaciones, interpretaciones sonoras de producciones visuales, improvisaciones, edición digital del sonido, canciones, músicas circulares y responsoriales.

Ellos conocen a través de aproximaciones sucesivas a los objetos de conocimiento, construyen ideas, siempre provisorias y parciales, acerca del mundo en función de los esquemas interpretativos que poseen e interactúan con el medio y con los otros en este proceso complejo que es el aprendizaje. (Carli, 2018, p. 5)

Todas estas experiencias, que se dieron como aproximaciones sucesivas a nuestro objeto de conocimiento, constituyen un bagaje que amplía las posibilidades de organización temporal de la música que va mucho más allá de “la canción” que escuchamos habitualmente abriendo un horizonte hacia otras combinaciones y formas de organizar temporalmente un discurso musical.

Esta diversidad de experiencias lleva también a un análisis continuo por parte de los estudiantes, quienes al conocerlas, comienzan a analizar y a enmarcar en ellas la música que suena y se escucha en la actualidad, reconociendo la existencia de distintos modos de hacer y organizar en función de una intención determinada, lo que potencia la diversidad en la producción de los arreglos.

Transitando ya su último año en la Escuela, se pretende que los niños puedan realizar un proceso de síntesis poniendo en juego los conocimientos construidos en el tránsito de su escolaridad: los procedimientos compositivos de arreglo e interpretación, a partir de la realización de una producción original. La propuesta consiste en componer una obra vocal-instrumental donde se pongan en diálogo las distintas posibilidades de organización temporal de la música que fueron trabajando en los distintos años de la escolaridad. En esta actividad, se distinguen tres momentos; el primero consiste en la composición a partir de una idea, en el cual la improvisación juega un papel esencial como estrategia y punto de partida; el segundo momento corresponde a la elaboración de un arreglo de esta composición. El arreglo implica un procedimiento; esta instancia ya sea como tarea del arreglador o como acción colectiva de un grupo de personas implica la toma de un conjunto de decisiones para “luego llevar adelante la interpretación” (Polemann, 2013). Finalmente el tercer momento corresponde a la interpretación, es decir a la puesta de todas estas decisiones compositivas, instancia en la cual entran en juego las cuestiones vinculadas a la concertación grupal.

Cuando las posibilidades trascienden los límites de lo común, no sólo es la creatividad la que se pone en juego, sino también la toma de decisiones respecto a la definición de los materiales²² a utilizar y la organización temporal de los mismos en función de la construcción de un discurso con sentido. Y es aquí donde el devenir musical puede cobrar diferentes formas. Las resultantes sonoras en esta propuesta serán probablemente diversas, teniendo los estudiantes la posibilidad como ya dijimos de realizar distintos tipos de producciones, como canciones, músicas donde la improvisación tenga un rol preponderante, músicas

²² “En el arte, el material es todo aquello de lo que dispone el artista para realizar su obra. Si el material es mutable, es su acumulación en la cultura humana lo que amplía las posibilidades de su transformación. (...) Así, la obra es una transformación de los materiales, una consecuencia de la interacción entre ellos y el trabajo humano, que le agrega un plus de sentido, un valor.” (Alvidez-Belinche, 2011, p. 2)

circulares y responsoriales, interpretaciones sonoras que tomen como punto de partida algún elemento extra musical como un texto o una imagen, etc., o una producción donde converjan algunas de estas posibilidades.

El trabajo colectivo en el aula

El trabajo se plantea de manera grupal, siendo requisito, como parte de las estrategias docentes, la búsqueda de la heterogeneidad del mismo para dar lugar a andamiajes, al trabajo colaborativo, a la diversidad de ideas y problematizaciones que atraviesen las diferentes posibilidades. Se generan así espacios donde los estudiantes pueden tomar decisiones, fundamentar posturas, escucharse y coordinar progresivamente diferentes puntos de vista ante el desafío planteado.

La discusión entre los niños es fundamental porque obliga a cada uno a justificar su interpretación ante los demás, y en esta búsqueda de justificación se hace posible tomar conciencia de aspectos contradictorios o incoherentes que coexisten en la propia interpretación, porque a través de la discusión cada niño conoce las interpretaciones que sus compañeros han hecho del mismo texto y se hace posible confrontarlas, coordinar los puntos de vista y acudir al texto con nuevas preguntas. (Lerner, 1996, p. 96-97)

En el proceso de producción colectiva, los estudiantes improvisan y exploran los materiales, tocan, organizan y grafican, graban, escuchan, analizan, reflexionan y toman decisiones con respecto a las diferentes maneras de organizar los materiales en el tiempo para dar forma a la composición. Es importante que todos estos modos de conocer estén presentes para la apropiación de los saberes y el manejo cada vez más autónomo de ellos. En este sentido, sería deseable que el hacer musical forme parte también de las experiencias de los niños en su contexto social y cultural próximo, más allá del ámbito de la escuela.

Teniendo en cuenta que el trabajo implica una interacción compleja entre los distintos materiales y procedimientos que se ponen en juego, es importante que el o la docente oriente, problematice, genere nuevas búsquedas, ofrezca distintos recorridos, e intervenga en el trabajo fomentando el respeto hacia las miradas diversas promoviendo de esta manera la participación activa de todo el grupo en pos de acuerdos y la toma de decisiones colectivas y posicionadas.

Finalmente, la propuesta plantea la muestra y grabación de las producciones grupales, generando un espacio donde todos muestran, escuchan, analizan, argumentan, debaten, proponen y reflexionan respecto a las composiciones de sus compañeras y compañeros, así como también de las propias. En este sentido, escuchar la propia producción a partir de una grabación de la misma, posibilita otras interacciones que no son posibles cuando la escucha se produce en el mismo momento de la interpretación. De este modo cada niño se convierte en un auditor crítico de su propia producción.

La síntesis en 6° tiene como fin afianzar la autonomía en la producción musical colectiva y consolidar cierta conceptualización de los procesos compositivos, de arreglo e interpretación que se ponen en juego para esto. En función de ello trabajamos en proyectos que puedan elaborarse en grupos y que impliquen la exploración, revisión y definición de una intención en el discurso, una organización de los materiales en el tiempo y su realización concreta.

Reflexiones finales

Este relato, que representa un recorrido particular del tránsito escolar de los niños, deja en evidencia la necesidad de una mirada transversal en el abordaje de los contenidos del área. Es así que el eje conceptual sobre el que se desarrollan todas las propuestas pedagógicas compartidas en este capítulo, tiene en cada año diferentes alcances e implica situaciones didácticas diversas que involucran la problematización de la temporalidad en la música. Proponer a los niños una diversidad de experiencias en las que pongan en juego diversos modos de comprender la temporalidad, promueve la construcción de un conocimiento relacional, contextualizado y autónomo, a la vez que brinda herramientas interpretativas consideradas fundamentales para comprender la complejidad del mundo contemporáneo y sus diversas realidades.

Referencias

- Alvidez M. Belinche D. (2015). “Colección Textos Breves N° 1: Introducción a la Producción y el análisis musical. Materiales.” UNLP. Fac. de Artes. Recuperado de: <http://fba.unlp.edu.ar/introduccionyel analisis/wp-content/uploads/2011/05/textos-breves-de-catedra-1.pdf> [consultado Marzo 12, 2021]
- Belinche D. (2011). “Arte poética y educación” La Plata. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Arte%20poetica%20y%20educacion.pdf> [consultado Marzo 27, 2021]
- Carli, M. C. (2018). “Proyecto académico y de gestión 2018-2022. ‘Hacer la escuela: entre lo común y lo singular’”. Recuperado de: <https://www.graduada.unlp.edu.ar/frontend/media/93/19893/5ebb8b3ad1f45111530cc61323417c5b.pdf> [consultado Marzo 11, 2021]
- Daniec, K. y Torres, C. (2021). La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos. En: *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), p. e32. Recuperado de: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1572> [consultado Abril 8, 2021]
- Davidson y L. Scripp. (1992). Estudio de las coordenadas de las habilidades cognitivas en música. En: R. Colwell Ed. *Manual de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música*, Schirmer Books New York, 1992, pp. 392-397.

- Etkin, M. (1999). Acerca de la composición y su enseñanza. En *Arte e investigación Revista científica de la Facultad de Artes* Nro 3. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46418/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consultado Abril 3, 2021]
- Larregle M.E., Eckmeyer M., Cannova M.P. (2014). Historia de la música en América Latina. Ese vasto territorio entre lo propio y lo ajeno. *Arte e Investigación* (N.º 10), pp. 45-53. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53481> [consultado Marzo 27, 2021]
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. (coord.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno Herrero, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, pp. 6-7. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isdromo/merecur.pdf> [consultado el 27 de marzo, 2020]
- Nachmanovich, S. (1990). *Free Play – La improvisación en la vida y en el arte*. Editorial Paidós.
- Nagore, M. (2004). *El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html> [consultado Feb 27, 2021]
- Pareyson, L. (1966). *Conversaciones de estética*. Madrid. La balsa de la medusa, 1987.
- Polemán, A. (2013). La versión en la música popular. En: *Arte e investigación* 9 · noviembre 2013 · UNLP. Fac.de Bellas Artes.Secretaría de Ciencia y Técnica. Papel cosido. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/arteinvestigacion/ArteInvestigacion-9.pdf> [consultado Marzo 12, 2021]
- Resolución 111/10 CFE. “La Educación Artística en el sistema Educativo Argentino”. Ministerio de educación de la Nación.
- Romé, S. (2019). La canción y la academia. Desencuentros, debates y perspectivas. *Revista Clang* nro 5. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/clang/article/view/731> [consultado Abril 3, 2021]
- Small, C. (1997). Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. (Benicàssim, 25 de mayo de 1997). Recuperado de: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Trelles, L. Mendivil (2014) La inevitable vulnerabilidad de las canciones en la práctica educativa. *REVISTA DA ABEM*. Recuperado de: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/470> [Consultado en: 01 de marzo de 2021]
- Torres Santome, J. (1995). Las Teorías de la reproducción. En: *El Currículum Oculto*. Madrid: Edit. Morata.
- Vigotsky, L.V. (2003). *Imaginación en la edad infantil*. Editorial Nuestra América.

Fuentes utilizadas en la secuencia

“El Infinito en mi habitación” y “Sin Título” son obras del artista plástico Diego Rey. Profesor y Licenciado en Artes Plásticas - UNLP – Máster en Filosofía en arte contemporáneo UAB – Máster en Gestión Cultural UOC.

Memoria Viva Guaraní. “Nhanerãmoi'i Karai Poty”
https://www.youtube.com/watch?v=MoK_Xb2X6GQ&list=OLAK5uy_mUvkxy_IBwQk_WPMi-KOekUczb0d_YITno, Vigente 06/03/2021

Cantos de la comunidad Guaraní Mbya. <https://www.youtube.com/watch?v=g2xgzcDXR78>

Coro Takuaju Poty de la aldea Yryapú- Puerto Iguazú - Misiones - Argentina.
<https://www.youtube.com/watch?v=j8dcPn4F4jw&t=5s> Vigente 06/03/2021