

Institutos Normales de Montevideo

M. Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

Una Educación a través de la Música

Helen Lucía Coronel Prado

Grupo: 4 A

Año: 2014

Prof. Nancy Salvá

Fecha de entrega: 12/12/2016

Índice

1- Fundamentación	4
2- Marco teórico.....	6
2.1 - Introducción.....	6
2.2- Desarrollo	8
2.2.1 La Educación como un referente de cambio.....	8
2.2.2 La escuela socializa mediante conocimientos legitimados públicamente.....	10
2.2.3 Las instituciones educativas no son lugares neutrales.....	14
2.2.4 El docente como profesional de la educación.....	16
2.2.5 De la educación problematizadora al aprendizaje significativo.....	19
2.2.6 Las nuevas significaciones del Área del Conocimiento Artístico.....	24
2.2.7 Métodos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la música.....	31
2.2.8 Posicionamiento para el análisis pedagógico.....	33
2.2.9 Cierre.....	35
3- Análisis reflexivo.....	36
3.1 Primer escenario.....	36

3.1.1 A la hora del recreo sucede un acontecimiento musical.....	36
3.2 Segundo escenario.....	42
3.2.1 Saberes que se pretenden legitimar pero que terminan siendo restringidos.....	42
3.3 Tercer escenario... ..	47
3.3.1 ¿De qué formas la cultura puede llegar a lugares donde no está?	47
4- Conclusiones	50
5- Bibliografía	53
6- Anexo	55

*“La música es la parte principal de la educación, porque se introduce desde el primer momento en el alma del niño, y se familiariza con la belleza y la virtud”
(Platón)*

1- Fundamentación

En este ensayo se buscará reflexionar sobre la Música como disciplina del Área del Conocimiento Artístico en la escuela primaria, teniendo en cuenta que la misma forma parte del Programa de Educación Inicial y Primaria, lo que nos lleva a considerar el derecho del niño de acceder al conocimiento musical tal como lo plantea el Programa

“El Programa Escolar del Consejo de Educación Primaria se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural.” (ANEP/CEIP: 9:2008).

El interés por dicho tema surge al reconocer actualmente carencia de docentes de educación musical en la mayoría de las escuelas y de Maestros/as que hayan podido profundizar en los contenidos del Campo de la Música. Es importante tener presente que es necesario propiciar más instancias de acercamiento a la Música y además, un trabajo cooperativo entre el Docente de Música y el Maestro/a, teniendo en cuenta las líneas de acción para coordinar el Programa de Educación Común y de Educación Musical.¹

¹ Ver anexo, página 54.

En mi experiencia como practicante en distintas escuelas de Montevideo y Cerro Largo, pude vivenciar situaciones en las que se observaban diferentes problemáticas en relación al tema. Realizando la Práctica Docente correspondiente a segundo y tercer año de Magisterio pude presenciar (en los cortos períodos de rotación entre clases) que los maestros no abordaron contenidos relacionados al Campo de Conocimiento de la Música, y la docente de educación musical preparaba el Himno Nacional, canciones patrióticas y canciones para la Fiesta de Fin de Cursos.

En estos dos años de Práctica Docente estuve en escuelas que tenían docente de educación musical que se encargaba de los ensayos corales pero no observé un planteo y posterior trabajo de los contenidos relacionados al Campo del Conocimiento de Música. En el último año de la práctica magisterial, realicé la pasantía en un quinto año de una escuela en la que no contaban con docente de música y se nos propuso a las practicantes que realizáramos un proyecto dentro del Área del Conocimiento Artístico, en donde cada grado trabajaría desde un Campo del Conocimiento Disciplinar diferente.

Creemos importante destacar que en nuestro país el acercamiento al conocimiento de la música se produce en tres ámbitos. Primero en la escuela primaria en donde hay un docente específico o los maestros para su enseñanza, también a través de las Escuelas de Educación Artística de asistencia optativa. En secundaria, en el ciclo básico a través de la asignatura educación sonora y musical y el bachillerato artístico. Segundo, la formación musical no reglada con la finalidad de participar en la música como intérprete y aficionado, desarrollada en academias privadas, a través de la Educación no Formal. Por último, la formación musical formal ubicada en los niveles educativos terciarios que tiene lugar en IPA (Título: Profesor de Música en secundaria) y terciarios universitarios que tiene lugar en EUM-UDELAR donde se ofrece una formación musical específica: Musicólogo, Instrumentista, Cantante, Director de Orquesta.

En este trabajo se abordará la Educación Musical en la escuela primaria como parte del Área del Conocimiento Artístico. Por tal motivo nos preguntamos si la música ha sido objeto de enseñanza, si existe coordinación entre la planificación propuesta por el maestro y el docente de educación musical y finalmente si está la escuela y sus docentes en condiciones de integrar el Área del Conocimiento Artístico, en especial el Campo de la Música, en sus propuestas de aula, fomentando su interés, generando problematizaciones, incentivando la apreciación, la expresión y la creación en sus diversas manifestaciones.

De acuerdo con lo planteado, la actitud de la Institución, y de los docentes en particular, podría ser un elemento relevante para ampliar el campo de intereses de los alumnos y así abrir paso a las posibilidades de emancipación intelectual y social en las cuales se fundamenta el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.

En este trabajo resaltaremos la concepción de educación de acuerdo con Freire, también desde este autor y desde Giroux nos referimos a los docentes como intelectuales transformativos y a su vez resaltaremos una de las condiciones del trabajo docente que es la autonomía profesional, que, en palabras de Contreras debe entenderse como *"un proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio muchos elementos"* (Contreras: 1997:147).

A su vez haremos referencia a los fines de la educación en la sociedad actual, los cuales abordaremos a través de Cullen en relación a las concepciones de trabajo libre y enajenado planteado por Marx, para ello situaremos a la sociedad posmoderna desde el autor Pérez Gómez. Plantearemos la enseñanza con autoras como Litwin y Camilloni, distinguiendo, entre otras cosas, las modalidades técnicas y prácticas, para luego relacionarlo con aportes desde la psicología, como ser el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Palabras claves: Instituciones Educativas, Docentes, Educación Musical

2- MARCO TEÓRICO

2.1- Introducción

En primera instancia abordaremos el concepto de Educación desde la perspectiva de Paulo Freire (1970-1996) para luego situar la educación musical. El autor toma al hombre como sujeto de su propia educación a la cual considera como una fuerza de cambio y libertad. Posteriormente relacionamos algunos elementos de la teoría de dicho autor con la idea de educación integral que planteó Pedro Figari (1965). En concordancia con el tipo de educación que propone el autor anteriormente citado, haremos referencia a los fines de la educación desde la perspectiva de Carlos Cullen (1997), quien sostiene que la educación se ha movido en función de los fines sociales, lo que supone que los fines de la educación se relacionan con los fines de la socialización y humanización, por ello la escuela tienen una función social.

Estas temáticas se relacionarán con algunos aportes sobre las instituciones educativas, tomando como principal referencia a la Ley General de Educación N° 18.437 (2009) y a Lydia Fernández (1994) para centrarnos en algunos aspectos como ser la ideología institucional, lo cual nos permitirá relacionarlo con los aportes de Henry Giroux (1990) en cuanto a las instituciones educativas como lugares no neutrales.

Se continuará haciendo referencia al docente como intelectual transformador desde la perspectiva de Henry Giroux y Paulo Freire tomando a la dialogicidad como base de una verdadera educación. También resaltaremos la importancia de la autonomía profesional con aportes de Contreras (1997).

Para continuar haremos referencia a los planteamientos de Camilloni (2007) en cuanto a modalidades técnicas y prácticas relacionándolo con los aportes de Litwin (2008) que nos invita a prestar atención a las estrategias que los docentes ponen en práctica. Estas ideas las vinculamos a la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1976) para fundamentar, en oposición a la concepción de aprendizaje como cambio de conducta, que el aprendizaje humano supone un cambio en el significado de la experiencia. También se presentará la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1994), quien argumenta que todos los alumnos son inteligentes. Plantea la existencia de ocho inteligencias y según la inteligencia que se potencie en el desarrollo del ser humano se podrá destacar más una que otra.

Para finalizar abordaremos el Área del Conocimiento Artístico, y dentro de ella, la Educación Musical, la cual, en la educación primaria, no pretende dar una formación profesional, sino más bien, instancias de acercamiento al universo sonoro desde diferentes perspectivas.

2.2 Desarrollo

2.2.1- La educación como un referente de cambio

Se adhiere al pensamiento de Paulo Freire (1970), pedagogo latinoamericano del siglo XX, quien alude a que hay que convertir a la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación del hombre y de las sociedades.

En coincidencia con el autor, el Programa de Educación Inicial y Primaria fundamenta la Educación como praxis liberadora:

“Como acto político implica que los seres humanos deben emerger de su ignorancia – inconsciencia y conquistar las condiciones para intervenir en la realidad históricamente situada reconociendo las tradiciones, las biografías individuales y las relaciones intersubjetivas con otros hombres”(…) “La educación entonces, como dice Paulo Freire, en tanto referente del cambio, de la transformación del hombre y del mundo representa una praxis, una

forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. (ANEP/CEIP: 2008:18)

La concepción de la educación como proceso de liberación se relaciona con la posibilidad de transformación del hombre y del mundo a través de procesos de concientización - liberación. Para él, la concientización de la opresión es un fin de la educación, por tanto, es un medio para que la persona adquiera conciencia de su condición de ser histórico al reconocer las relaciones que mantiene con otros sujetos y con el mundo en que vive. Es a partir de esa concientización que podrá iniciar la búsqueda de la transformación.

Freire realiza una crítica a la educación tradicional, a la que denomina “bancaria”, aludiendo a que el educando recibe depósitos (informaciones) del educador, convirtiéndose en seres de ajuste, que se adaptan al mundo en vez de transformarlo, lo cual impide el desarrollo de un pensamiento autónomo. En la educación bancaria todo gira alrededor del docente, el educando se adapta al orden establecido, no existe el diálogo.

“Dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comprende, a la cual solo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación, de invención” (Freire: 1967:16)

En oposición a la concepción bancaria propone la concepción “problematizadora”. Para él lo fundamental consiste en que los educandos inicien procesos de búsqueda guiados al comienzo por una curiosidad ingenua, la cual se irá convirtiendo en curiosidad epistemológica haciéndose capaces de problematizar la realidad, de mirar críticamente el mundo. Algo muy importante es que la educación problematizadora promueve el diálogo, genera procesos de creatividad y de crítica reflexiva del educando. La educación problematizadora pretende superar la contradicción educador-educando a través de la praxis. De esta manera el educador no es solo el que educa, sino que al educar es educado en el diálogo con el educando. Esto quiere decir que educador y educando se reconocen como hombres en formación, inconclusos, en relación con el mundo. Para Freire la relación dialógica es indispensable

para el desarrollo del hombre, sin el diálogo no puede existir una auténtica educación.

Se incursionará en el pensamiento de Pedro Figari (1965) como referente de la cultura uruguaya intentando distinguir coincidencias con las ideas de Freire, aunque no pertenecen a la misma generación. Figari, en las primeras décadas del siglo XX, se ocupó con intensidad de argumentar relaciones entre educación y arte llegando a fundamentar la concepción de educación Integral en la cual lo estético y lo ético estaban presentes. Introdujo nociones sobre una nueva manera de articular la educación con el trabajo, tomando como base su concepto de arte industrial. Para él el arte y la industria eran conceptos inseparables tanto que concebía a la enseñanza industrial como sinónimo de educación integral.

Decía Figari (1965:17): *“Dar instrucción práctica más bien que teórica, adaptando, en cuanto sea posible, procedimientos experimentales, de modo que el alumno consiga por sí mismo la verdad o el resultado que busca”*

Este pensamiento lo podemos relacionar con las ideas de Freire (1996:70) en cuanto a que *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*. Este autor, además, lo relaciona con un educador democrático, el cual debe reforzar la capacidad crítica del educando, lo que nuevamente nos lleva a las ideas de Figari (Figari: 1965:115) quien afirmaba *“Los principios generales a que debe ajustarse la enseñanza son despertar y desarrollar la inventiva del alumno por medio del proyecto y de la crítica, basados fundamentalmente en un propósito de adecuación productora”*

Por su parte Freire sostiene que hay que desarrollar en el alumno la curiosidad crítica, como inquietud indagadora; para él, la curiosidad es conocimiento. Con un sentido similar, para Figari era muy importante formar el criterio y el ingenio antes que la simple habilidad profesional, imitación y repetición. Su idea se basa en la relación entre educación y trabajo como necesariamente formadores del criterio y por tanto, educar, para Figari (1965) significaba

enseñar a vivir solidariamente. Su pensamiento se ocupó de la educación de los jóvenes, estudió la situación de la educación media de su época y como alternativa propuso “*crear Instituciones para la formación Integral de la juventud*” (*Educación y Arte, 1965:22*)

Basándonos en los aportes antes mencionados, se considera importante reflexionar sobre la postura del docente en relación a la educación integral como praxis reflexiva. Esto implica asumir un lugar en el escenario de la educación democrática identificando las razones que justifican esta orientación educativa, que define los fines que la guiarán.

2.2.2- La escuela socializa mediante conocimientos legitimados públicamente.

Para comenzar, situaremos la sociedad actual y algunos de sus rasgos distintivos. La sociedad en la cual vivimos es llamada sociedad posmoderna. Ésta sociedad presenta características particulares como ser por ejemplo, la saturación de la información, en donde podemos acceder rápidamente a mucha información la cual debemos verificar continuamente porque el conocimiento caduca en cortos períodos de tiempo, ya que la ciencia, la investigación hacen que el conocimiento sea transitorio, también es una sociedad del consumo, en donde lo único que importa es lo que se quiere y no lo que se puede y estas características generan desigualdades económicas y culturales entre las personas. En palabras de Ángel Pérez Gómez (1994) la posmodernidad es

*"El efecto de las condiciones políticas, económicas y sociales que dominan el mundo occidental y que se caracterizan por el imperio de la economía de libre mercado en las sociedades formalmente democráticas"*²

El autor agrega, en entre otras cosas, que uno de los rasgos más notorios de la posmodernidad es la crisis de la razón, la renuncia al

² Disponible en <http://antropologiaenlaescuela.blogspot.com.uy/2007/05/la-cultura-escolar-en-la-sociedad.html>)

conocimiento histórico , la primacía del presente, el culto a la imagen estética y la obsesión por el culto del cuerpo.

Por lo tanto debemos tener presente que en esta sociedad posmoderna se desarrolla la educación, y al situarla es necesario reconocer que los fines educativos van a estar directamente relacionados al momento histórico en el que se vive. Como advierte Pérez Gómez *"La escuela ha de enfrentarse al reto de intervenir adecuadamente ante tales exigencias y circunstancias"*³

En concordancia, el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 plantea los siguientes fines:

- *"Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.*
- *Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.*
- *Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información.*
- *Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones"(ANEP/CEIP:2008:37)*

Estos fines están planteados desde la perspectiva de la transformación de las características de la sociedad en la cual vive la infancia actual y que condiciona sus experiencias culturales dentro y fuera de la escuela.

A través de estos cuatro fines generales planteados en el programa es que la escuela, en palabras de Cullen (1997:35) *"Socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente"*, con esto se refiere a que la escuela es para todos, y por lo tanto, enseña a todos.

El autor nos dice que lo que define a la educación es su pretensión de socializar mediante el conocimiento. Cullen agrega que las relaciones entre la educación y el conocimiento han sido complejas y diferentes en el tiempo, por ello afirma que la educación ha avanzado a través del tiempo en función de los fines sociales.

Ahora bien, Cullen (1997:49-50) nos advierte que existe una pérdida de esa significación social de la escuela, que tiene que ver con

³ *Ídem.*

"Una crisis de lo público como criterio de legitimación social de la circulación de saberes (...) Una crisis de lo histórico como proceso de transmisión de los saberes (...) Una crisis de lo lúdico en la producción y apropiación de saberes y conocimientos"

Pero, así como existe la pérdida de significación, existe el volver a significar, o como el autor lo llama, la resignificación social de la escuela, lo que nos lleva a afirmar, como dice Cullen (1997: 54) que la escuela es

"Vigencia de lo público como espacio social del conocimiento. Vigencia de lo histórico en la práctica social de la enseñanza. Vigencia de lo lúdico en el tiempo del aprendizaje"

De esta manera nos anima a situarnos en el tiempo histórico y poner énfasis en la vigencia de lo público en los saberes y conocimientos, a lo cual él lo ve como una forma de resignificar socialmente la escuela.

También pone énfasis en los contenidos escolares para esa significación social de la escuela, alude a que además de ser productos históricos y sociales, son un potente referente a través de los cuales se define la función social de la escuela: enseñar y aprender. Lo que el autor hace es entender los contenidos en términos de saberes escolares y dice que el contenido significa y determina la intención de enseñar y el deseo de aprender. Aquí la tarea del docente es importante ya que para que la escuela cumpla su función social de socializar mediante conocimientos legitimados públicamente es muy importante la relación que el docente tenga con el saber de modo de brindar a los educandos conocimientos válidos y significativos.

Por otro lado, creemos relevante relacionar esta vinculación que el docente tiene con el conocimiento y las experiencias que pueda generar en sus alumnos, ya que éstas se transferirán a ellos y muchas veces puede ser que sean experiencias enajenadas debido a que el docente puede estar enajenado.

Detengámonos aquí en esta concepción: según Marx, citado por Erich Fromm (1962:29), en el trabajo libre se tiene conciencia de la finalidad, es

disfrutable. En oposición, en el trabajo enajenado existe la pérdida del sentido social del trabajo, se produce la enajenación debido a que el trabajo impuesto se vuelve tedioso, y el hombre pretende liberarse de ese trabajo, sintiéndose libre en las actividades fuera de él. Según Fromm (1962:30) *"El trabajo es autoexpresión del hombre (...) En este proceso el hombre se desarrolla, se vuelve él mismo (...) por eso el trabajo es susceptible de ser gozado"*.

Esto nos lleva a pensar en que los docentes a lo largo de su vida, pueden tener experiencias de trabajo libre así como también enajenado, lo cual supone, en cualquiera de los dos casos, que pueda transferir esas experiencias a sus alumnos. Para situarnos, se podría decir que a veces el conocimiento puede ser enajenado debido a que se puede estar enseñando sin posibilidad de una reflexión, lo cual supone la enajenación de ese conocimiento, o sea, se van dejando de lado cosas que seguramente pueden ser relevantes para los alumnos.

Por ejemplo, hacer pensar que la clase de música, como lo fue durante mucho tiempo, es solo cantar y memorizar canciones, implica una enajenación del saber que es necesario superar para ampliar esa concepción, ya que la música no es solo para profesionales. Entonces, esta enajenación del conocimiento que generalmente es implícita, podría obstaculizar la concreción de los fines educativos, porque el docente está enajenado en su trabajo y podría reproducir esa enajenación en los alumnos. Por lo tanto, se trata de que lo que proponga el docente signifique para él experiencia de trabajo libre, lo cual va de la mano de la relación que tenga con el saber a ser enseñado. Se trata de que el trabajo tenga un sentido para él y por lo tanto, lo tendrá para sus alumnos.

2.2.3- Las instituciones educativas no son lugares neutrales

Giroux (1990) define la escuela como una institución esencial para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica afirmando que *"las*

escuelas son lugares culturales y políticos” (Giroux: 1990:32) que como tales, tienen la tarea de potenciar a la persona y a la sociedad.

Creemos importante situar la institución escuela y otras instituciones en las que la educación musical ocurre como propuesta curricular específica: primero, en la educación primaria, segundo, en la educación secundaria y por último en los niveles terciario y universitario. En este trabajo nos dedicaremos solamente al primer nivel, el de la escuela primaria.

Remitiéndonos al marco legislativo encontramos en La Ley General de Educación N° 18.437, artículo 41, una referencia explícita a la importancia que se le asigna a las instituciones educativas en el país.

“El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos” (MEC: 2009:20)

En el mismo sentido el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 plantea que a la institución educativa le corresponde *“la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores”* (ANEP/CEIP: 2008:12). Lo que significa que la institución tiene la finalidad de educar a todos los miembros de la sociedad como función ineludible y en coordinación con otros agentes sociales y culturales.

Por su parte Lydia Fernández (1994) alude a que *“la escuela es el resultado de la especialización...de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja”* (Fernández: 1994:4). La autora agrega que desde cada establecimiento institucional se reproduce la configuración social general, por ello es que cada escuela, en parte concretiza a nivel singular el modelo vigente en la cultura.

Estos aportes de Fernández se pueden relacionar con los de Giroux (1990) en cuanto a que las escuelas mayoritariamente reproducen la sociedad dominante, pero, según el autor *“contienen también la posibilidad para ofrecerles a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos”* (Giroux: 1990:46)

En relación a lo anteriormente citado Fernández dice que *“en el núcleo singular de las instituciones educativas se halla de un modo incuestionable (a la misma vez que la razón de la esclavitud) la razón de la libertad”* (Fernández: 1994:3), esto se relaciona con los aportes de Giroux en cuanto a que *“el papel de la enseñanza...implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre”* (Giroux: 1990:176)

Se da continuidad al diálogo entre los autores acerca de las instituciones y señalamos con Fernández algunos componentes constitutivos básicos como por ejemplo: un espacio material con instalaciones y equipamiento, un conjunto de personas, un proyecto vinculado a un modelo del mundo y persona social, entre otros. En cuanto a estos componentes, su interacción deriva en lo que la autora llama cultura institucional, en ella pueden analizarse diferentes niveles de complejidad. El primer nivel tiene que ver con las aspiraciones, fines y logros de la institución, con las concepciones sobre los posibles y deseables resultados, con las relaciones pedagógicas, entre otras. El segundo nivel de complejidad es el que aquí nos interesa, en donde podemos encontrar la ideología institucional:

“La ideología institucional. Conformada por la organización de concepciones y representaciones que justifican el modelo y el estilo que éste expresa. Incluye:

- *Concepciones acerca de la educación, la escuela y el aprendizaje, de las que se deriva que el modelo institucional es la forma de respuesta a las condiciones y fines del establecimiento, y que los resultados institucionales son los únicos y los mejores posibles en esas condiciones.*
- *Representaciones acerca de la institución y sus diferentes componentes. Aparece con importancia singular la que se organiza alrededor de la identidad institucional”* (Fernández: 1994:11)

Por consiguiente de la anterior cita podríamos afirmar que la ideología institucional legitima el modelo y los resultados institucionales y además se conforma por el conjunto de ideologías que poseen cada uno de los que integran la institución educativa, lo que se complementa con el aporte que hace Giroux, acerca de la ideología.

“Constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. En este caso la ideología es un conjunto de doctrinas

tanto como un medio a través del cual profesores y educadores dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran” (Giroux: 1990:44)

Retomando la concepción de escuela en relación a la cultura Giroux plantea que no son instituciones objetivas alejadas de la política y el poder.

“Las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social” (Giroux: 1990:177)

Ambos autores nos hacen pensar que no podemos buscar una escuela que sea similar ni idéntica a otra ya que las instituciones no tienen características únicas, sino que más bien son instituciones heterogéneas, es decir, son variadas, diversas. Por ello Giroux nos interpela para que tomemos conciencia de que, en tanto las escuelas estén marcadas por estas culturas contradictorias, el conocimiento no será objetivo y tampoco neutral, será una construcción social condicionada por los intereses y supuestos de quienes la llevan adelante. Parafraseando a Giroux diremos que las instituciones educativas no son lugares neutrales y por lo tanto tampoco lo son las personas que en ellas educan, con esto nos estamos refiriendo a que los profesores tampoco tienen una postura neutral, lo que implica asumir la tarea de combinar acción y reflexión para construir su praxis y potenciar también el pensamiento crítico en sus estudiantes.

2.2.4- El Docente como profesional de la educación

En concordancia con los planteos anteriores, el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, sostiene que el docente es un profesional autónomo y su profesionalidad se define a partir de su libertad de cátedra, además, es considerado como un intelectual transformador, capaz de analizar el contexto en el que actúa, interpretándolo, con el fin de tomar las decisiones más acertadas posibles.

Para profundizar en la concepción de docente como profesional autónomo se retoman los aportes de Henry Giroux, quien alude que *“se debe contemplar a los profesores como intelectuales transformativos”* (Giroux: 1990:175). El autor agrega que contemplándolos de esta forma, se deja explícito que toda actividad humana implica pensamiento, lo cual les permite analizar y reflexionar sobre sus prácticas, lo que significa cuestionar lo que enseñan, las formas de enseñar y plantearse y re-plantearse los objetivos a los que quieren llegar.

Para el autor, el concepto de intelectual transformador

“Funciona como referente crítico para que los educadores puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas que desde el punto de vista subjetivo, se experimentan y se reproducen en las escuelas”(Giroux:1990:160).

Este importante concepto implica que como docentes nuestro pensamiento y acción están en continuo relacionamiento. En palabras de Giroux, *“para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación”* (Giroux: 1990:36). Esto significa que los profesores como intelectuales transformadores darán todo de sí para que los alumnos *“puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, transformarlo”* (Giroux: 1990:36). Desde esta perspectiva los profesores tienen la tarea de ayudar a los alumnos a desarrollar un pensamiento crítico, que los alumnos practiquen y comprendan la lucha para llegar a una sociedad más justa y sugiere que *“tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformativos”* (Giroux: 1990:150).

Ahora bien, algo muy importante es que para que los estudiantes se conviertan en intelectuales transformadores, el docente debe tener la capacidad para poder potenciar el pensamiento crítico de sus alumnos, por lo tanto, si un docente no puede hacerlo, quiere decir que primero *“deben convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”* (Giroux: 1990:177).

También Freire (1970), al hacer referencia a los educadores, se refiere a los hombres como seres de la praxis que pueden transformar la realidad en la que viven a través del quehacer dialógico, lo cual supone un encuentro de los hombres con el mundo para transformarlo, esto se logra a través del diálogo que guía la reflexión y la acción. En la obra de Freire el diálogo y la educación problematizadora se relacionan íntimamente, ya que, como lo dijimos anteriormente, una auténtica educación se basa en el diálogo. Expresa Freire

“En el diálogo como fenómeno humano se nos revela la palabra”...“no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire: 1970:70)

Continúa argumentando que decir la palabra es un derecho de todos y no un privilegio de algunos hombres, de ahí que decir la palabra *“implica un encuentro de los hombres para esa transformación” (Freire: 1970:71)* y el diálogo es el encuentro entre los hombres. En la palabra verdadera la acción y reflexión se implican mutuamente, por ello la palabra verdadera es praxis y no puede simplemente quedarse en la relación yo-tú, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo, lo que significa que la palabra verdadera es transformadora del mundo.

El diálogo permite la autenticidad de la educación, el despertar de la conciencia crítica de los educandos en la búsqueda del conocimiento que oriente la lucha por la transformación del mundo. Freire alude a que la antidialógica es propia de la educación bancaria, la cual sirve a la opresión y tiene como características la conquista, la manipulación, la invasión cultural, por el contrario, la dialogicidad es propia de la educación problematizadora, la cual sirve para la liberación y tiene como características la colaboración, la unión y la síntesis cultural.

Retomaremos aquí la concepción de los docentes como profesionales autónomos, la cual creemos relevante para el abordaje del problema. Nos referimos a la autonomía como cualidad del docente, la cual es muy importante tanto (en este caso particularmente) en el docente de aula como en el docente de música. En cuanto a esta autonomía, en palabras de Contreras (1997:147)

debe entenderse como *"un proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio muchos elementos"*

Para el autor la autonomía es concebida como emancipación, o sea, como liberación profesional y social de las opresiones, como una conciencia crítica, como proceso colectivo que se dirige a transformar las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza. Como proceso colectivo, Contreras lo amplía diciendo que *"la autonomía no está desligada de la conexión con aquellas personas que se ejerce la profesión"* (Contreras: 1997:151), la autonomía es una búsqueda y aprendizaje que está en continuo crecimiento y que se enriquece en interacción con los demás a través de una reflexión crítica problematizando la práctica, los valores y las instituciones. Por ello creemos importante pensar en la autonomía, ya que como plantea Contreras, para hablar de la docencia como profesión se debe garantizar el ejercicio de la autonomía profesional, esto quiere decir que el docente pueda tener la capacidad de pensar situaciones, que realmente pueda tomar decisiones y las pueda defender.

2.2.5- De la educación problematizadora al aprendizaje significativo.

Freire (1994) plantea que no hay enseñanza sin aprendizaje y no hay aprendizaje sin enseñanza, por tanto nos ocuparemos de presentar algunas ideas en relación a estas dos concepciones que refieren a prácticas educativas realizadas por dos sujetos pedagógicos: educadores y educandos, maestros y niños.

Para comenzar, citaremos a Camilloni (2007) quien nos dice que junto a la escolarización de grandes poblaciones la enseñanza comenzó a tener una organización que antes no tenía, lo que supuso que la didáctica tuviera en cuenta aspectos como *"la clase escolar como escenario institucional de la enseñanza, el currículo como plan general para la instrucción, la evaluación de los aprendizajes ligada a la acreditación (...)"*(Camilloni, 2007:203) Por ello, nos aclara la autora, que la didáctica fue fortaleciendo su cuerpo teórico y lo hizo tomando aportes, en principio, desde la psicología y la filosofía. Este proceso

de consolidación llevó un tiempo considerable y a su vez cada cambio siempre estuvo y está ligado a un determinado tiempo histórico.

Camilloni (2007:207) nos dice que *"La didáctica es una disciplina que se ocupa de una práctica (...) y por ello implica un trabajo de intervención social (...) está orientada a dar pautas para la acción educativa"*. Nos advierte que a medida que la didáctica se fue convirtiendo en algo técnico, el alumno fue considerado un ser pasivo y receptivo. A diferencia, cuando fue convirtiéndose en objeto de estudio como teoría de la enseñanza, la práctica se convirtió en la fuente de información necesaria e inevitable para tomar ciertas decisiones. Estas dos concepciones reconocidas a lo largo del tiempo permitieron apreciar dos modalidades de trabajo educativo como maneras diferentes de entender la relación entre la teoría y la práctica educativa: la modalidad técnica y la práctica. Camilloni (2007:208) afirma que en la modalidad técnica *"la práctica pedagógica se entiende como una actividad esencialmente técnica, susceptible de ser especificada a partir de reglas"*, con esto nos aclara que se partía de la base de buscar una teoría desde donde fundamentar la práctica. En cambio, en la modalidad práctica se seleccionan *"las teorías más adecuadas para cada situación en relación con un contexto específico y propósitos particulares"*(Camilloni, 2007:209), por eso, la autora argumenta que la didáctica *"es un cuerpo de conocimiento orientado a guiar la acción educativa"* (Camilloni, 2007:209) lo que quiere decir que se ocupa de una práctica y se compromete con su mejora.

En concordancia con estos aportes, Litwin (2008) nos invita a analizar las estrategias de los docentes con el fin de identificar modos y razones distintos que las inspiran y conducen. Las estrategias que manejan están de algún modo relacionadas con las modalidades desde las cuales trabaja, al decir de Camilloni, modalidades técnicas o prácticas.

Litwin nos aclara que los docentes optarán por aquellas estrategias que crean las mejores para sus alumnos, o sea, con estas elecciones el docente decidirá y asumirá la responsabilidad al orientar su trabajo hacia la sumisión o

la liberación, o sea, ¿querrá formar un sujeto dominado, que se ajuste, se someta, o querrá formar un sujeto emancipado, crítico, que piense, se cuestione, que estudie?

Litwin (2008:32) agrega que *"las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticas y no en conocimientos teóricos"*, esto también está relacionado con los aportes de Camilloni en cuanto a que, por mucho tiempo, la educación estuvo vista desde una perspectiva únicamente técnica en la cual el saber era externo al sujeto y éste lo debía aceptar muchas veces sin comprenderlo dejando entrever que el sujeto era receptivo, por lo tanto la enseñanza era transmisiva.

Los aportes de ambas autoras coinciden con lo expresado anteriormente, citando a Freire, en cuanto a la similitud entre la educación bancaria y las modalidades técnicas que consideran al alumno como un recipiente que había que llenar y en donde no se reflexionaba acerca de la práctica. Por otro lado, las modalidades prácticas se corresponden con la educación problematizadora, al reconocer a las personas como seres cognoscentes capaces de transformar las situaciones que generan opresión.

Centrándonos en la educación problematizadora, daremos continuidad al estudio refiriéndonos nuevamente a Freire, quien reconoce que enseñar exige respetar los saberes con los que vienen los educandos, al reconocer estos saberes, también se reconoce que el niño llega a la escuela con un cúmulo de experiencias que pueden llegar a ser significativas cuando el docente las tome en cuenta e intente potenciarlas vinculándose con experiencias nuevas para él.

Es por ello que tomaremos como referencia la Teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por David Ausubel (1976) quien expresa que cuando se incorpora una nueva información a la estructura cognitiva del estudiante, se dará una asimilación entre el conocimiento que éste ya tiene y la nueva información, facilitando el aprendizaje. O sea que el conocimiento que el

estudiante posee y la relación con lo que esté estudiando es el factor más importante para que el aprendizaje sea significativo.

La estructura cognitiva, según el autor, refiere al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento. Es decir, en este proceso, la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica (subsumidor). El subsumidor es, por lo tanto, un concepto, una idea relevante ya existente en la estructura cognitiva que funciona como “ancla” para la nueva información de manera que ésta adquiera significado para el individuo.

Por ello plantea que es necesario que el docente pueda conocer la organización de la estructura cognitiva del alumno pues es lo que va a permitirle orientar su trabajo. Al respecto el autor dice que *“la estructura cognoscitiva del alumno contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación”* (Ausubel: 1976: 46) y agrega *“la esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”* (Ausubel: 1976: 48).

En consecuencia, el aprendizaje significativo involucra la transformación y evolución de la nueva información, y por lo tanto, de la estructura cognitiva. Así mismo, plantea que existen dos grandes requisitos para que el aprendizaje sea significativo. Por un lado, el alumno debe tener una predisposición para aprender significativamente y por otro, el material tiene que ser significativo, o sea que sea relacionable a la estructura cognitiva existente en el estudiante lo cual le aporta significado lógico, le permite relacionarse con ideas relevantes con las que se corresponda ese material o información y que el sujeto que aprende tenga ideas (subsumidores) que permitan interactuar con el *“material lógicamente significativo”*.

No obstante, es importante que el educando manifieste disposición para relacionar la nueva información con su estructura cognitiva. En consecuencia, aunque el material sea potencialmente significativo, si el educando no tiene

intención de aprender reflexivamente (o tiene intención de memorizar) el proceso y el producto de aprendizaje terminarán siendo mecánicos. Y viceversa, aunque el educando esté dispuesto a aprender, ni el proceso ni el producto de aprendizaje serán significativos si el material no es potencialmente significativo.

Aquí es importante detenernos, ya que nuestro objeto de estudio: las músicas en la sociedad, exigen el interés por la cultura musical en estrecha relación con los saberes previos del alumno como punto de partida para crear una conciencia crítica sobre ellas.

Ahora bien, ese interés, esa disposición se podría relacionar con la concepción de las Inteligencias Múltiples desarrollada por el psicólogo Americano Howard Gardner (1994). El autor resalta el valor educativo de la música que se produce en la teoría científica y fundamenta la actividad musical como una inteligencia autónoma susceptible de ser desarrollada como el resto de las Inteligencias.

Gardner (1994) cuestiona el hecho de que las inteligencias lingüística y lógica se hayan constituido como referentes casi únicas y por tanto excluyentes en la educación. Sostiene que *“Concentrarse en forma exclusiva con las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias”* (Gardner: 1994: 47).

Explica que una inteligencia es la *“capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”* (1994; 10). Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar y no niega el componente genético. Al respecto afirma que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del contexto y la influencia del medio (experiencias, educación recibida) convirtiéndolas de esta manera en habilidades al servicio

del sujeto que le ayudarán para desenvolverse en distintas situaciones a lo largo de su vida.

Gardner (1994) nos habla de ocho inteligencias pero en este ensayo nos centraremos en la inteligencia musical entendida como la capacidad que tiene un individuo de percibir todo lo relacionado con los sonidos. Involucra la habilidad en la estructuración, composición y apreciación de estructuras musicales, también la capacidad de reconocer y componer variaciones, tonos y ritmos, al igual que la habilidad para ejecutar un instrumento musical y expresarse musicalmente con la voz y el cuerpo.

El autor plantea que naturalmente todos tenemos esas ocho inteligencias, en mayor o menor medida y como docentes debemos conocerlas y reconocerlas en nuestros alumnos para ayudar a desarrollarlas. Esto supone pensar *“en las inteligencias como potenciales biológicos en bruto”* (Gardner: 1994: 27), lo que quiere decir que todos somos inteligentes y esta inteligencia es potencial.

Por otra parte argumenta que *“no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera”* (Gardner: 1994: 27). A partir de estas concepciones se debería pensar una educación centrada en el individuo que permita ir descubriendo en cada uno de los alumnos sus intereses para promover sus aprendizajes.

¿Cuáles pueden ser los posibles puntos en común entre estos dos referentes académicos? Por un lado, según Ausubel (1976) el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno ha asimilado el conocimiento, es decir, cuando lo ha comprendido, lo ha reflexionado, y lo puede asociar con sus experiencias personales. Esto quiere decir que como docentes deberíamos reconocer diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, ya que no todo aprendizaje es significativo para cada individuo, porque depende de experiencias previas, de la postura frente al aprendizaje y de lo significativo del material que se presente. Por ello, la tarea docente debería orientarse a pensar

actividades que involucren otras inteligencias (Gardner 1994), en este caso particular, a la inteligencia musical.

De esta manera parece pertinente considerar que las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo podrían constituirse en referentes del proceso educativo en la infancia y particularmente en relación a la educación artística.

2.2.6- Las nuevas significaciones del Área del Conocimiento Artístico

En el año 2008, la Educación Inicial y Primaria en Uruguay comenzó a implementar un programa único que intenta dar continuidad al proceso educativo desde nivel inicial 3 años hasta 6º año escolar. Se organiza en seis Áreas del Conocimiento: de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal.

En este trabajo nos referiremos solamente al Área del Conocimiento Artístico y específicamente al Campo de la música, aunque en relación con las demás disciplinas artísticas que integran el área. Señalamos su importancia en el desarrollo integral y pleno del ser humano.

“En el Área del Conocimiento Artístico se jerarquiza y valora el Arte como conocimiento y expresión humana. A efectos de trabajar en la Escuela se reconceptualizan y seleccionan los siguientes campos: Artes Visuales, Música, Literatura, Teatro y Expresión Corporal” (ANEP/CEIP: 2008:12)

La propuesta curricular toma aportes académicos de Elliot W. Eisner (1995) en referencia a las tres dimensiones del conocimiento artístico: la dimensión productiva, la crítica o estética y la cultural vinculándolas al desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, para la percepción estética y para comprender el arte como fenómeno cultural. Este enfoque teórico exige e inicia procesos de cambio en la enseñanza del conocimiento artístico lo que conlleva a trabajar tanto en la producción como en la apreciación de obras, conocer el contexto cultural en el que fueron producidas y desarrollar en los niños una postura crítica al respecto. Desde la fundamentación del área se afirma:

“Esta área de conocimiento se fundamenta en un enfoque común que le da sentido a todas las disciplinas que la integran. Busca crear conciencia acerca del derecho que a todos los niños les asiste de conocer, disfrutar, producir y apreciar el arte en sus diversas manifestaciones sin desconocer la complementariedad y especificidad de cada disciplina con sus lenguajes propios, como formas de representación, expresión y comunicación humana.”(ANEP/CEIP: 2008:70-71)

También agrega

“La cultura desde una concepción crítica es vista como todo el hacer, sentir, pensar y repensar de diversos grupos humanos atravesados por conflictos de poder y en búsqueda permanente por generar espacios de comunicación e intercambio social” (ANEP/CEIP:2008:71)

El enfoque común que fundamenta a todos los campos del conocimiento de esta área se desarrolla a partir de los aportes de Fernando Hernández (1996) quien afirma que el arte es *“una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público” (Hernández: 1996:19)*. El autor aclara que las manifestaciones y objetos artísticos se muestran para ser comprendidos (en sus significados) más que para ser vistos (como estímulos), por ello es que la interpretación toma un lugar central en las propuestas de educación artística y dice *“lo que se persigue es enseñar a establecer conexiones entre las producciones culturales y la comprensión que cada uno y el grupo elaboran” (Hernández: 1996:17)*

Señala que el objetivo de este enfoque es favorecer la comprensión de la cultura visual⁴ a través de la apropiación de estrategias para interpretar los objetos que la conforman. Esta postura en la educación artística implica *“ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día” (Hernández: 1996:17)*. Este enfoque de “educación artística para la comprensión” tiene como finalidad *“evidenciar el recorrido por las miradas en torno a las representaciones visuales⁵ de las diferentes culturas para confrontar críticamente a los estudiantes con ellas” (Hernández: 1996: 18)*.

⁴ Este enfoque se adecua a todos los campos del Área del Conocimiento Artístico, tal cual lo plantea el Programa de Educación y Primaria 2008, página 70-71.

⁵ Auditivas en nuestro caso.

Desde este enfoque se pretende un análisis reflexivo de los objetos artísticos, teniendo siempre presente que habrá múltiples miradas y por lo tanto, diferentes interpretaciones, tal como plantea el programa

“Frente a las obras artísticas no puede haber miradas únicas, ni verdades absolutas, ni aproximaciones únicamente formalistas. El lenguaje del arte, al estar sujeto al escrutinio de códigos simbólicos y convencionales culturales posibilita diferentes formas de interpretación” (ANEP/CEIP: 2008:71)

Este enfoque, referido a la Educación Musical permite aludir a una educación a través de la música que responde a la integración de la música en la educación general, en este caso a través del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 lo cual está además explicitado en la web institucional del CEIP.

“La Música forma parte de la cultura general de las personas y requiere la participación de todo el ser humano, en lo dinámico, sensorial, afectivo, mental, social y espiritual. La Educación musical contribuye al desarrollo de todas las facultades, pues al armonizarlas entre sí, favorece la formación integral de la persona. Es una disciplina educativa que permite además la expresión de los sentimientos más profundos del ser humano”⁶

En nuestro país, la Inspección Nacional de Música del Consejo de Educación Inicial y Primaria, fue creada por Decreto del Poder Ejecutivo el 21 de marzo de 1934 siguiendo los principios varelianos de incluir la música como materia en todos los grados escolares. Desde el año 2014 esa inspección, en atención al enfoque planteado en el programa vigente se transformó en Inspección de Educación Artística.

Cabe señalar que el art. 2 del Reglamento de Educación Musical (2005) establece:

“Tiene como finalidad, la musicalización de los niños en dos ámbitos:

- 1. En **Escuelas de Música**, Instituciones en las que se dictan clases de: Lenguaje Musical, Canto, Danza, Rítmica, Apreciación Musical, Piano, Flauta Dulce, Guitarra y Trompeta, iniciando a los niños como intérpretes musicales.*
- 2. En **escuelas de diferentes categorías** donde profesores de Educación Musical, Pianistas, Profesores de Danza y Profesores de Flauta Dulce desarrollan sus propuestas en base al Programa de Escuelas ampliado”.*

⁶ (<http://www.ceip.edu.uy/inspecciones/musical>)

Podríamos afirmar que desde el CEIP se considera importante que la música sea objeto de enseñanza para a todos los niños sensibilizándolos a través del arte, por lo que toda escuela pública debería contar con docentes de Educación Musical lo que está planteado de la siguiente manera en el mencionado reglamento:

Art. 37 - "El Profesor de Educación Musical en Escuelas Primarias contribuirá a la educación y formación de oyentes e intérpretes musicales mediante el desarrollo de actividades sistemáticas, de Canto, Expresión y Apreciación Musical, preferentemente por grados o en su defecto por niveles" (Consejo de Educación y Primaria, 2005:12)

*Art. 41 - "Son cometidos de los Profesores de Educación Musical:
A. Planificar la actividad anual de acuerdo con el programa vigente, teniendo en cuenta el contexto de las escuelas a su cargo, coordinando con el equipo docente de acuerdo al proyecto escolar..."(Consejo de Educación y Primaria, 2005:12)*

Queda explicitado entonces que se debe atender a la planificación de la enseñanza de los contenidos curriculares de la música en el marco del proyecto institucional y en coordinación con otros docentes de la escuela.

Siguiendo con el tema, creemos relevante citar aportes de Violeta Hemsy de Gainza, pedagoga musical Argentina, acerca de la Educación Musical en la escuela infantil:

"La educación musical tiene como objetivo específico promover procesos de musicalización activa mediante:

- *La movilización integral de la persona creando un vínculo positivo con el sonido y la música*
- *El enriquecimiento y el desarrollo de su mundo sonoro interno emergente directo de la interacción del sujeto con el entorno sonoro."* (Hemsy 1999:17)

En este sentido, los fines de la Educación Musical atienden al desarrollo musical integral del niño, a la adquisición de capacidades de valoración, comunicación y participación activa.

En la conferencia sobre *La pedagogía musical frente al concepto de integración*, en el Segundo Seminario Internacional de la ISME en Buenos Aires, Hemsy afirmaba:

"Aproximar un objeto tan apreciado y estimable como la música (lenguaje – ciencia – arte) a la percepción total del hombre constituye el objetivo básico de toda educación musical." (1984:23)

En nuestro país, la Educación Musical se legitima como derecho de todos los niños ya que forma parte del programa que orienta un tramo de la educación obligatoria en Uruguay, lo que implica su consideración como componente necesario para el desarrollo integral del ser humano.

“La música es una manifestación artística que requiere de la participación del ser humano en su totalidad, es decir, en lo dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual. Con frecuencia se la considera como un medio de distracción, de evasión, de goce superficial, cuando en realidad constituye una disciplina que favorece el desarrollo intelectual, físico y social, a la vez que permite la expresión de lo más profundo del ser humano”(ANEP/CEIP: 2008: 73)

En consecuencia, la enseñanza de la música adquiere un nuevo enfoque en el área de conocimiento artístico proponiendo el desarrollo de sus contenidos curriculares a través de la apreciación, la expresión y la producción, fomentando el pensamiento crítico y reflexivo en el niño como oyente consciente. Entre los objetivos de la Música se encuentran: incrementar las capacidades auditivas y sensomotoras de los alumnos modelando su sensibilidad, proporcionar el acceso a experiencias gratificantes que promuevan su creatividad (vocal, instrumental, corporal) y conocer y valorar las diferentes producciones estéticas pertenecientes a diversos contextos histórico-culturales, al patrimonio propio y de otros pueblos. En concordancia con esto el Programa de Educación Inicial y Primaria plantea:

“Es función esencial de la escuela ampliar el campo de intereses y referencias culturales del niño, con la convicción de que nuevos saberes y experiencias estéticas más integrales, generen problematizaciones y/o despierten nuevos intereses” (ANEP/CEIP: 2008:71).

Estas palabras dan cuenta de la intención orientada a que los alumnos se desarrollen en contacto con una amplia gama de propuestas musicales, estímulos estéticos, y así, experimentando con la dimensión expresiva y artística promover procesos creativos que les permitan expresar y dar forma a sus ideas.

Es necesario considerar que este enfoque de la enseñanza exige ciertas cualidades profesionales del Docente de Música que contribuyan a favorecer el desarrollo de las cualidades artísticas en los alumnos.

En relación a las cualidades antes mencionadas, retomaremos los aportes de Freire (1996) quien reflexiona sobre los saberes necesarios del docente para la práctica educativa crítica, para ello propone algunas cualidades que el docente comprometido, tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, debería tener si realmente apuesta por una educación que se oriente a la igualdad, transformación e inclusión de todos los sujetos en la sociedad y especialmente en la cultura musical teniendo en cuenta el tema de este ensayo.

Primeramente el autor nos dice que no hay docencia sin dicencia, con esto se refiere a las cualidades antes mencionadas y dice que una de las principales es que el docente tenga presente que *"enseñar no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidad de su producción o de su construcción"*(Freire: 1996:12) y nos advierte que el docente debería estar en continua formación y teniendo claro que al enseñar también está aprendiendo y, que esa persona que aprende a su vez enseña al aprender. Esta cualidad de un profesional crítico transformador nos hace reflexionar que como docentes nunca dejamos de aprender, y tampoco lo hace el aprendiz. El autor argumenta que la tarea del docente además de educar, se orienta a ayudar al educando a desarrollar su propio pensamiento, a pensar correctamente y estar abierto a nuevos conocimientos. También resalta, como otro saber necesario en la práctica, el respeto a los saberes del educando. Sostiene que la escuela y el docente deben respetar los conocimientos que el alumno ya trae y de este modo, relacionarlos con los nuevos contenidos de enseñanza.

Compartimos con Freire el énfasis puesto en la curiosidad, la que es un camino hacia la crítica. Esa curiosidad se presenta en cada persona en forma de inquietud indagadora, pero ingenua y que con la intervención docente lo llevará a explorar reflexivamente y por ende, a obtener nuevos conocimientos. Por lo tanto, una tarea importante por parte del docente es potenciar esa curiosidad del alumno para llegar a nuevos aprendizajes. Además el autor afirma que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, lo que supone

observar críticamente nuestras propias prácticas para poder apreciar cómo y de qué modo acontece la enseñanza y de qué manera participa el educando, ya que pensando críticamente la práctica es como se va a mejorar la práctica de todos los días.

Continúa diciendo que enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, que va a permitir revelarnos ante políticas dominantes. Resalta la importancia de saber escuchar, ya que escuchando se aprende a hablar con los demás, que para él se deben dejar de lado las relaciones en las que se quiere imponer un pensamiento en vez de dejarse escuchar y a su vez escuchar, práctica que implica diálogos volviéndose dialógica. La dialogicidad es una de las condiciones de la práctica educativa problematizadora. Podríamos preguntarnos ¿qué desafíos le plantea al docente de música instalar esa relación dialógica con sus alumnos? ¿cómo se promueve la dialogicidad a través del conocimiento musical?

Estas son algunas de las características que según Freire debe tener un buen docente, ya sea el maestro de aula, como el docente de música pero algo igualmente importante es que nunca deje de buscar aquello que lo inspire, que movilice la curiosidad de sus alumnos, ya que de esa manera se estaría favoreciendo el desarrollo de la inteligencia musical.

Desde esta perspectiva, los maestros y los docentes de música deberían tener la capacidad de demostrar con sus actitudes y actividades el compromiso ético que tienen como educadores y a su vez, promover la curiosidad epistemológica de los estudiantes.

Ahora bien, no siempre se propuso (como lo hace el actual programa escolar) ni se esperó de un docente esas cualidades y posturas. Hubo que recorrer un largo camino enfrentando muchos obstáculos para que esto fuera posibilidad. Por supuesto, siempre estuvo condicionado por el momento histórico y el modelo de ciudadano que se quería formar, es decir, los fines que

se querían alcanzar y el docente de música no estuvo al margen de estas tensiones y contradicciones.

2.2.7- Métodos pedagógicos aplicados en la enseñanza de la música

Siguiendo con el estudio de la Educación Musical, creemos relevante realizar un recorrido por los métodos pedagógicos aplicados en la enseñanza de la música a lo largo de los tiempos ya que se han dado múltiples definiciones.

Históricamente la Música ha sido objeto de distintos significados. Podríamos decir que la música se originó como medio de forjar lazos en un grupo de individuos y así sentar las bases y crear la identidad de una sociedad. Por este motivo, la música ha estado siempre presente en las distintas civilizaciones y ha sido enseñada y aprendida a través de distintos métodos según las características socioculturales de cada época.

Violeta Hemsy (2003) realiza una clasificación cronológica de los modelos en educación musical que abarca seis períodos comprendidos desde 1930 hasta la actualidad. Según la autora la educación musical en los períodos anteriores a esta fecha era entendida como objeto, por tanto la enseñanza tomaba la forma de transmisión y la relación con el alumno se daba en términos de pasividad, lo cual se relaciona directamente con las modalidades técnicas mencionadas por Camilloni y con la educación bancaria cuestionada por Freire.

Este rasgo se mantuvo hasta cuando comienza lo que es para Hemsy el período de los métodos activos, décadas de 1940-50-60. Su nombre deja entrever la clara influencia de los aportes filosóficos y técnicos de la “escuela nueva” en el campo de la educación musical. En este período la educación musical estuvo caracterizada por centrarse en el sujeto, introduciendo en el aula el movimiento y la actividad del niño.

Cabe señalar que en los siguientes años, además, la educación musical estuvo orientada a sensibilizar la escucha y desarrollar la curiosidad sonora de los estudiantes. El período que más se acerca a nuestra época es el que comienza a partir de 1990 y es considerado por Hemsy como el de los nuevos paradigmas ya que concentra la atención en las problemáticas educativo-musicales.

En cuanto a los períodos antes mencionados, cada uno se basó en distintos métodos creados por grandes músicos y/o pedagogos que enriquecieron notablemente la educación musical de la época. Sin embargo, estos métodos tuvieron escaso nivel de penetración en la educación común, ya que planteaban la tarea de resolver algunos aspectos de la educación musical, pero ninguno logró abarcar la educación musical en amplitud, por lo tanto nuevos “modelos” surgieron.

La autora hace hincapié en las diferencias entre un modelo y un método en la educación musical. Por ejemplo, el método por lo general es una *"creación individual donde actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica"*⁷ Esto claramente se relaciona con una postura en la cual nada se puede desorganizar, en donde todo ya está hecho y no cabe lugar a un cambio. Además de que todo se debía reproducir tal cual, los métodos reflejan la ausencia de reflexión pedagógica en el ámbito de la educación musical y es precisamente eso lo que los volvió insuficientes para realizar las tareas de la educación musical en general. En la práctica no se promovía lo que en realidad contribuiría a la solución real de los problemas que se planteaban en el trabajo cotidiano del aula, es decir la práctica reflexiva, el constante análisis y la revisión de las actuaciones del propio docente para poder elaborar nuevas estrategias.

⁷ Disponible en <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>

Por otra parte Hemsy nos dice que el modelo remite a una producción colectiva, *"por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.)"*⁸

Estas distinciones entre métodos y modelos dan cuenta de que la educación musical también ha evolucionado partiendo de una práctica habitualmente técnica que implicaba seguir métodos para, por ejemplo, tocar un instrumento o entonar la voz, para luego comenzar a pensar en cuestiones que realmente tienen que ver más con cómo las personas interpretan y sienten para convertirse en oyentes críticos y por lo tanto enriquecer la huella sonora que uno tiene y la de los demás.

Hemsy, a través de su trabajo, nos plantea que aún en las propuestas pedagógicas más innovadoras el estatus social y cultural de la música es problemático *"la música está generalmente presente como adorno, en el mejor de los casos, sin que se cuestione nada acerca de ella"*⁹ Por lo cual, es necesario reconocer que es un campo académico abierto y contradictorio que seguirá exigiendo prácticas de reflexión colectivas para conquistar y transitar procesos de transformación.

2.2.8- Posicionamiento para el análisis pedagógico

El presente ensayo se abordará desde el paradigma crítico el cual busca comprender y analizar la realidad críticamente y además busca caminos para la transformación de esa realidad. Se lo considera pertinente para analizar la educación musical ya que invita al sujeto a realizar un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar en ésta.

Como aluden Carr y Kemmis (1988:157), este paradigma necesita *"una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso*

⁸ Ídem.

⁹ Ídem.

dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación”.

De la anterior cita se desprende que este paradigma nos guía a conocer y comprender la realidad como relación dialéctica entre la teoría y la práctica y de esta manera orientando el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.

El Paradigma Crítico se fundamenta en el interés emancipatorio planteado por Habermas, diferenciándolo de otros intereses (el técnico y el práctico) que han alentado la producción de conocimientos de los seres humanos a lo largo de la historia. Dice Habermas que el conocimiento *“se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones sociales e históricas”* (Habermas en Carr y Kemmis: 1987:147). Entonces, para el autor el saber está motivado por los intereses de los seres humanos, y es a partir de esos intereses que denomina a su teoría de conocimiento *“Teoría de los Intereses Constitutivos de Saberes”*.

Carr y Kemmis (1998:147-148) analizan y explican los tres intereses constitutivos del saber propuestos por Habermas de la siguiente manera:

“el interés técnico es el de los seres humanos que quieren adquirir conocimientos que facilitan un control técnico sobre los objetos naturales. El saber resultante (...) es instrumental que adapta la forma de explicaciones científicas”(...) El interés práctico es el que *“genera el conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y dar el juicio práctico”*(...) Y finalmente el interés emancipatorio, es el que: *“exige que se ultrapase cualesquiera preocupaciones estrechas para con los significados subjetivos a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que puede producirse la comunicación y la acción social”* (Carr y Kemmis 1988:148-149).

El paradigma crítico, por tanto, se distingue por ser emancipador, y se caracteriza por el hecho de indagar y comprender la realidad a partir de lo cual se propone provocar transformaciones sociales. Este proceso reflexivo-transformador se logra través de procesos de la autorreflexión, lo que

genera cambios y transformaciones de los actores protagonistas a nivel social y educativo.

Desde este punto de vista, y en concordancia con el tema a analizar, los docentes deberían orientar su práctica hacia la comprensión de la realidad y la transformación social para intentar provocar cambios en la situación educativa que evidencia esa escasa legitimación de los saberes artísticos. De este modo se podrían potenciar y generar experiencias significativas para los alumnos desde prácticas reflexivas. En consecuencia, en el área del conocimiento artístico se debería tener presente siempre que las prácticas de enseñanza deberían considerar a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y ser generadores de cambios sociales y culturales.

2.2.9- Cierre

En el marco teórico se desarrolló una argumentación de algunos ejes temáticos desde diferentes autores que se consideran importantes para el análisis de las situaciones problemáticas relacionadas al área del conocimiento artístico, en concreto el campo musical. Por lo tanto, consideramos relevante situar a la educación problematizadora como referente de cambio, y en concordancia con esta postura, al profesor como un ser de la praxis, que analiza y reflexiona sobre su práctica. Continuando desarrollamos los fines que esa educación y el modelo de sociedad pretende construir así como también el papel de las escuelas, las cuales están atravesadas por múltiples ideologías, lo cual las hace lugares no neutrales y a su vez socializadoras mediante conocimientos legitimados públicamente. Esta doble realidad genera tensiones que requieren de un cierto equilibrio. Además de los anteriores ejes citados, se aportaron ideas sobre el aprendizaje significativo y su relación con las inteligencias múltiples, así como también las distintas significaciones que comenzó a tener el área del conocimiento artístico a partir del nuevo programa de educación inicial y primaria 2008.

3- Análisis reflexivo

3.1- Primer escenario

3.1.1 A la hora del recreo sucede un acontecimiento musical.

Todos los viernes en el recreo se coloca un parlante en el patio escolar para que los niños disfruten de la música que ellos eligen, la cual es de género tropical, incluyéndose cumbias, plenas y reggaetón. En ese espacio/tiempo se divierten bailando y escuchando su música. Es un momento brindado por la institución el cual los alumnos esperan ansiosos.

Es importante señalar que en esta escena escolar los alumnos realmente disfrutaban, lo cual sugiere como primera consideración relacionar esta decisión de la institución con el respeto hacia la cultura de los alumnos y la comunidad escolar, en concordancia con los aportes de Freire mencionados en la página 6 que señalan que es fundamental iniciar el diálogo con el otro como condición necesaria de una auténtica educación.

Ahora bien, además de esa valoración, esta situación también nos lleva a pensar en cuestiones acerca de ¿cómo se llegó a proponer ese espacio de disfrute en el recreo escolar?, ¿qué acciones se realizaron para acordar el tipo de música que se escucharía los días viernes?, ¿por qué se habría aceptado

esa música y no otra?, ¿cuáles serían los objetivos que desde la escuela se propusieron para justificar ese espacio?

Como se planteó anteriormente, una de las razones de la decisión institucional pudo estar sustentada en darle un lugar a la cultura de los niños. En este caso cabría preguntarse ¿qué pertinencia puede tener el escuchar únicamente ese tipo de música en el patio? Justamente lo que supusimos anteriormente, la valoración de la cultura cotidiana de los niños en la escuela para no considerarla como una cultura que existe solo fuera de ella, sino que la escuela también la reconoce como tal. Esta situación se puede explicar también a través de la argumentación de Giroux (1990:177) quien dice que en las escuelas se representan, entre otras cosas, *“valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social”*

Ahora bien, desde otro punto de vista, cabe preguntarse sobre qué supone valorar la cultura musical propia del niño y reproducirla en la escuela superando la contradicción educando educador. En este caso son los niños que aportan su cultura musical. Y es así que se presenta el desafío de la educación problematizadora de generar la posibilidad para que el niño pueda conocer y por lo tanto, gustar otras culturas musicales que, si la escuela no las aporta, seguramente será muy difícil que el niño las pueda conocer. Entonces se debería buscar la manera de que eso que es cotidiano para el niño y que se reproduce en la escuela, pueda comenzar una relación dialógica con otros mundos culturales que no son parte de su vida.

Es en este sentido, que los docentes de la institución resolvieron no rechazar ni negar su cultura y dejarla entrar a la escuela para poder conocerla y analizarla con ellos sin imposiciones ni arbitrariedades. Como consecuencia de estas experiencias desde lo que el niño conoce, se podrán presentar otras experiencias de educación musical las cuales podrán contribuir a aprendizajes que sean significativos para el alumno a través de su propia cultura.

Retomando la teoría de Ausubel (1976), argumentamos que los conocimientos previos que las personas poseen en su estructura cognitiva se asimilarán con la nueva información facilitando el aprendizaje. Entonces, el tomar su cultura musical y estudiarla en profundidad significará mucho para ellos, y por lo tanto, cuando se presente el nuevo conocimiento musical, se dará una asimilación entre lo que ya sabe, que fue profundizado, y ese nuevo conocimiento. Por lo tanto la asimilación se dará porque ya posee un conjunto de conocimientos que considera relevantes que constituyen su cultura, la cual fue analizada por ellos mismos, y como expusimos en nuestro marco teórico en la página 18, esa idea relevante funcionará como ancla para la nueva información de manera que adquiera significado para el individuo.

Como expresa Ausubel (1976:46) *“la estructura cognoscitiva del alumno contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación”*. Por lo tanto, el aprendizaje significativo implica una transformación de la estructura cognitiva del alumno a raíz de la comprensión y la reflexión lo cual hace posible que lo pueda relacionar con sus experiencias personales, en este caso, con las vivencias musicales que son habituales en su vida cotidiana.

Por lo tanto, ¿de qué manera la escuela podría encontrar formas de negociación que impliquen conocer otras culturas a través del reconocimiento de su propia cultura? Sin duda, se debería mantener durante un período el reconocimiento de su cultura musical reproduciendo la música seleccionada por los grupos escolares los días viernes, pero también, incorporar música seleccionada por los maestros. De esta manera se podría iniciar otra dialogicidad entre los géneros, ritmos y lenguajes musicales desde lo ya conocido hacia lo que tienen derecho a conocer y no siempre tienen acceso.

Adhiriendo al concepto de educación integral de Figari, se debe pensar en que el niño tiene derecho a conocer otros géneros musicales, derecho a vivirlos, escucharlos y entenderlos, aunque no siempre logren atribuirle significado, ni sientan gusto al escucharla pero sí puedan generar cierta

curiosidad y puedan preguntarse ¿a quiénes les gusta esa música? ¿qué es lo que de ella les gusta? ¿quién la produce? ¿con qué instrumentos se logra esa sonoridad? y a la vez preguntarse ¿qué es lo que les gusta a ellos de la música que escuchan habitualmente? ¿en qué se parecen o se diferencian? y así comenzar algunos diálogos críticos que contribuyan a la educación de maestros y alumnos.

Entonces, ¿cómo se puede negociar con los niños esa apertura a otros saberes musicales?, aquí es donde tiene importancia la intervención del docente que teniendo lugar en el salón de clase vaya más allá, en este caso tenga continuidad en ese espacio de recreo habitualmente no considerado como escenario educativo. Para ello es fundamental que el trabajo docente en cada clase habilite oportunidades a los niños para disfrutar de otros géneros musicales. Esta intervención podría incluir un análisis de lo que se viene escuchando, de porqué se seleccionó esa música y no otra, analizar su origen y evolución lo que significa trascender la experiencia de escuchar como recepción o sumisión y crear situaciones de análisis de la música que pertenece a su cultura permitiéndoles tener otro conocimiento de ella.

Por otra parte, proponer el conocimiento de una música que no conocían, otro estilo musical que puede ser rico musicalmente y llegar a significar otras sensaciones de disfrute. Este enfoque implicaría un trabajo en el cual se tomen decisiones institucionales que tienen mucho que ver con lo que Fernández (1994) citada en la página 12 llama ideología institucional la cual va a legitimar, entre otras cosas, que la cultura reproducida en la escuela sea la que los niños viven y a su vez legitima la nueva cultura, la que se les presentará. Por lo tanto, esa ideología institucional estará compuesta por las ideologías de los integrantes de la institución que legitiman el modelo escolar y se hacen responsables de *“la especialización de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja”* (Fernández: 1994:4) Es así que hay que pensar que a través de ese espacio de música en los recreos, la

escuela y la comunidad entran en relación dialógica con el saber, en este caso con el saber musical.

De esta manera, como expresa Giroux (1990: 32) las escuelas se convierten en lugares culturales y políticos que tienen la tarea de potenciar a la persona y a la sociedad, por lo tanto, teniendo en cuenta esta relación dialógica entre la escuela y comunidad las escuelas tendrían la oportunidad y el compromiso de aportar otros saberes culturales que vayan más allá de su experiencia cotidiana y que también trasciendan la institución. Por estas razones, señalamos la responsabilidad que asumen la escuela y el estado a través del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 ofreciendo oportunidades comunes para todos. Se trata de democratizar el acceso a la cultura, ya que es un derecho del niño el conocer otras culturas musicales.

Aquí lo que queremos decir es que no se debe ver al conocimiento musical como experiencias aisladas y desvinculadas de otras situaciones educativas, por lo que la situación educativa creada en el espacio de recreo no se restrinja a lo instantáneo, de ese momento y se quede en un disfrute superficial. Es fundamental que todo conocimiento se conozca por lo que representa, por su identidad y especificidad, por su distinción en relación a los otros saberes, lo que implica analizarlos para poder relacionarlos y tomar conciencia de ello.

De esta manera, ese nuevo conocimiento que se le presenta, que es extraño al alumno, puede llegar a tener significados en la medida que pueda relacionarlos, diferenciarlos y sentirlos igual o diferente a otros conocimientos musicales que frecuenta. Estas experiencias educativas se pueden asociar a la práctica de un docente como profesional transformador el cual será capaz, a través de un análisis, de interpretar el contexto en el que actúa para poder tomar las mejores decisiones posibles.

Al decir de Giroux, este analizar y reflexionar acerca de la práctica le va a permitir cuestionarse qué y cómo enseña, para luego volver a replantearse los objetivos a los que quiere llegar. Claramente esta postura del docente está

basada en el diálogo que guía la acción y la reflexión que, como expresa Freire, es una auténtica educación que se basa en el diálogo en el cual se nos revela la palabra, palabra que es un derecho de todos, *“de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (...) e implica un encuentro de los hombres para la transformación (Freire: 1969:70-71)*. Ese encuentro se da a través del diálogo, por ello Freire argumenta que el educador al educar, es educado en el diálogo con el educando, lo cual implica que somos seres inacabados y siempre estamos aprendiendo.

En el caso de la educación musical, la experiencia de los niños implicará esa posibilidad que se genera desde la escuela pública para que el gusto por algo también pase por sentir, valorar y estar dispuesto a escuchar, y escuchar con otros, lo que significa estar dispuesto a conocer.

En síntesis, tomar como referencia la cultura cotidiana del niño, puede significar la primera etapa del proceso de concientización a partir de este acontecimiento musical los viernes en el recreo, en donde se toma el mensaje musical que habitualmente escuchan, y a su vez se genera la oportunidad de abrirse a otros mensajes musicales. Otros mensajes que, aunque podrían ser limitados ya que se debería realizar un recorte, una jerarquización, se podría convertir en un espacio de participación y diálogo entre culturas musicales diferentes, su cultura cotidiana y la cultura académica que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar en tanto derecho de todos como lo plantea el actual programa escolar. Estas propuestas estarían dando cuenta de un colectivo docente que piensa su práctica para resolver y tomar decisiones en favor de la cultura de los niños. Supone pensar alternativas para una situación que podría estar excluyéndolos de una cultura musical que no se les ha presentado como derecho.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿cuánto tiempo se necesitará para que suceda esa valoración de su cultura y de otra cultura? Estas son cuestiones que no tienen una respuesta inmediata y que seguramente se podrán ir vislumbrando en el correr de una práctica cimentada en la autorreflexión, en el

poder tener ciertas actitudes que demuestren la autonomía que puede tener el docente en cuanto a proponer alternativas para difundir una cultura que muchas veces en la comunidad escolar no es tomada en cuenta.

Para culminar transcribiremos una cita de Giroux (1990:177) tomada de desde nuestro marco teórico la cual alude a que *“Las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para legitimar formas particulares de vida social”*

3.2- Segundo escenario

3.2.1 Saberes que se quieren fomentar pero que terminan restringidos

Las experiencias musicales en las escuelas que poseen docente de música se han reducido a la interpretación coral, aspecto que viene siendo prácticamente estático desde los programas educativos antiguos en nuestro país. Se reproduce el Himno Nacional y canciones patrióticas sin tener el tiempo pedagógico para poder analizar que significan esas composiciones para la identidad de nuestro país. Se reproducen canciones para festividades, las cuales por lo general están previamente seleccionadas por el docente de música o en el mejor de los casos por el equipo docente en conjunto. Reproducen determinadas canciones que son impuestas a los niños, sin darles la oportunidad de poder participar en las selecciones.

De acuerdo con el artículo 2 del Reglamento de Educación Musical citado en la página 24 de nuestro marco teórico la educación musical en las escuelas primarias tiene como finalidad la musicalización de los niños, donde los profesores desarrollarán sus propuestas en base al programa ampliado de música¹⁰. También en los artículos 37 y 38 del mencionado reglamento se establece que el profesor de educación musical tiene la tarea de, además de interpretar ciertas músicas, ofrecer a los alumnos herramientas para poder convertirse en oyentes críticos, y para llevar a cabo esta tarea debe consultar el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008, y a su vez, coordinar con el maestro de aula y con el proyecto institucional. Si bien estas propuestas se pretenden que sean llevadas a cabo en todas las instituciones, es necesario pensar en si se ha podido lograr, en si el tiempo pedagógico estipulado para una clase de música (45 minutos y por lo general con varios grupos a la vez) es suficiente para todo este trabajo, en las condiciones de trabajo que ese docente tiene, en si el docente de música, al estar dispuesto a realizar un trabajo colaborativo, tendría el apoyo de los maestros.

Tomando como base estas experiencias presenciadas en la práctica docente, en primera instancia podríamos decir que la conservación en el tiempo de la práctica coral se asemeja mucho a los métodos planteados por Hemsy argumentados en las páginas 28 y 29. Para ella un método brinda una serie de actividades seleccionadas *"...con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica"*

¹⁰ Ver anexo, página 55.

¹¹. Por lo tanto a través de los métodos existe una guía de trabajo que se reproduce, y como tal resuelve solamente un aspecto de lo musical, como por ejemplo leer notas musicales, entonar bien una canción o ejecutar adecuadamente un instrumento, es lo que hace que la relación del niño con la música sea pasiva, sea de reproducción de algo que ya está estipulado, lo que, como aclaramos en nuestro marco teórico (página 17) se refiere a las modalidades técnicas analizadas por Camilloni, que pareciera han perdurado en ciertos aspectos educativos. Estas prácticas que se han conservado no dan cuenta de una actitud crítica por parte del colectivo docente en cuanto a poder transformar la práctica en favor de que los alumnos puedan ser partícipes consientes y por lo tanto, puedan ser actividades significativas para ellos.

En cuanto a las interpretaciones corales antes mencionadas es pertinente analizarlas desde la perspectiva planteada en el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 el que toma los aportes de Eisner (1995) en cuanto a que hay que comprender el arte como fenómeno cultural y conocer el contexto cultural en el cual fueron producidas las obras y que el niño desarrolle una postura crítica frente a ellas. Por lo tanto, a la luz de las prácticas musicales generalmente técnicas que se han conservado, cabe preguntarse si en estas propuestas se tiene presente, como argumenta Freire (1996:22) que *“enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*, esta inquietud nos lleva a preguntarnos si las músicas propuestas o impuestas en una clase de música solamente se pretende que sean reproducidas y además por qué no se busca comprenderlas y/o estudiarlas más allá de las sensaciones que generen. Fernando Hernández nos dice que la interpretación debe tomar un lugar central en las propuestas de educación artística, que es importante que el niño establezca conexiones entre los saberes musicales en nuestro caso y lo que comprende acerca de eso para favorecer la comprensión de la cultura musical, y para ello es importante que, en palabras de Hernández, se ofrezcan alternativas para que los alumnos

¹¹ Disponible en <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>

puedan encontrar referencias *“que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día” (Hernández:1996:18).*

Pero para que esa práctica que se ha conservado en el tiempo pueda ser objeto de análisis y por lo tanto reflexionada tiene que haber detrás un colectivo docente que, como intelectuales transformadores *“...puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas que desde el punto de vista subjetivo, se experimentan y se reproducen en las escuelas” (Giroux:1990:160),* por lo tanto implica que piensen su práctica con el fin de producir cambios en sus objetivos, y a su vez tiene que ver con lo que la institución y la sociedad en general esperan de esa clase de música, ya que el profesor seguramente tiene otras ideas, intenciones, pero lo que se espera de él es que trabaje el Himno, canciones para festividades, etc., justamente lo que muchas veces se pone en discusión. Por lo tanto, la institución puede plantear la posibilidad de apertura a otras prácticas, pero a su vez restringir justamente en función de lo que históricamente se ha esperado de una clase de música. Entonces, ese profesor está habilitado para trabajar con otros saberes, apoyado por un programa de escuelas común y por un programa ampliado de música que surgió desde la Inspección de educación artística, pero pareciera que todo esto no es suficiente para que éste profesional pueda cambiar lo que socialmente ha estado legitimado, aunque se contradiga con lo que debería estar legitimado públicamente: el acceso a otras experiencias que vayan más allá de la clase de canto. Lo que se pretende es vislumbrar cómo las condiciones de trabajo de ese docente de educación musical hacen que por lo general el tiempo pedagógico no sea suficiente y se termine reproduciendo la práctica en el tiempo, que son aspectos que se cuestionan, pero que por otro lado, el docente se ve obligado a hacerlas.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el poco tiempo pedagógico dispuesto para la clase de música, y lo explicitado en los artículos 37 y 38 del reglamento musical, se debería poder contar con espacios de coordinación entre el docente de música y los docentes de aula, para que, por ejemplo, se pudiera

partir de un proyecto común en donde en el aula la maestra trabajara aspectos como la historicidad, las representaciones culturales de determinada música y la docente de música pudiera profundizar en los saberes esencialmente musicales (teniendo en cuenta el poco tiempo pedagógico del cual dispone) por lo tanto se estaría contemplando lo que propone Fernando Hernández en cuanto a que los objetos artísticos se muestran para ser comprendidos en sus significados más que para ser recibidos como estímulos. Entonces, si entendemos que la educación musical va más allá de una reproducción coral, y viendo que ésta práctica no ha cambiado mucho en los años, es preciso preguntarse si en estas prácticas vivenciadas los docentes de música vivían una enajenación en cuanto al saber, que, como lo expusimos en el marco teórico (página 10), significaría una negación de ciertos saberes importantes a los alumnos que podrían ser muy relevantes a la hora de formar un oyente crítico que pueda tener la actitud de selección de sus preferencias musicales y si esa enajenación es propia de su persona, o si es impuesta (de forma implícita) por la comunidad y a su vez por la institución. Otra cuestión sería situar la clase de música en función de los fines planteados en este trabajo los cuales sugieren, en palabras de Cullen, que la escuela socializa mediante conocimientos legitimados públicamente, entonces cabría preguntarse si socialmente estos saberes musicales están legitimados, si realmente se tiene la convicción de que aportan herramientas al niño para su educación integral. Otra cuestión relevante es pensar en la autonomía del profesor de educación musical, autonomía entendida en términos de emancipación profesional y social de las opresiones, que, como proceso colectivo, se orienta a transformar las condiciones institucionales y de enseñanza. De lo anteriormente expuesto, retomaremos la autonomía como proceso colectivo que, en palabras de Contreras (1997:151) *“no está desligada de la conexión con aquellas personas que se ejerce la profesión”*, por lo tanto, un docente verdaderamente transformativo tiene consciencia de su autonomía profesional, la cual se enriquece en un diálogo reflexivo y crítico con los demás, lo cual lleva a problematizar la práctica y por lo tanto, en este caso particular a problematizar lo que las instituciones pretenden que el docente cambie pero que a su vez

restringen, por ello, mediante esta reflexión dialógica, el docente garantiza el ejercicio de su autonomía profesional, lo que va de la mano de la posibilidad de pensar las situaciones que le generan opresión y que pueda tomar decisiones y poderlas defender. Es importante que se pueda producir un cambio a nivel institucional, que se pueda generar el deseo por esos espacios tanto desde los alumnos como desde los docentes, y así desarrollarlo entre toda la comunidad educativa, cuestionarse porqué las clases de educación musical se han mantenido casi siempre en relación a reproducir la letra de una canción, y pensar que se tiene una tarea más amplia que esa, la cual puede pasar por generar en los niños el gusto por el estudio de la música, y por lo tanto, poder favorecer el ingreso de muchos niños a escuelas de educación artística, así como también potenciar el desarrollo de lo que Gardner (1994) argumenta en su teoría como inteligencia musical. El autor define a la inteligencia como una capacidad que se puede desarrollar, pero para que se de ese desarrollo depende en alguna medida de las potencialidades con las cuales nacemos y de las experiencias que se tenga con el saber. Por lo tanto, es importante las experiencias que tenga en la escuela para el desarrollo de sus potencialidades, sean cuales sean, y también es importante que el docente transformador pueda conocer esas predisposiciones con el fin de potenciarlas al máximo, la idea es que no quede truncada esta posibilidad, que llegue con variadas herramientas a la educación secundaria y por qué no, que se dé una continuidad del estudio en los niveles terciarios.

3.3- Tercer escenario

3.3.1- ¿De qué formas la cultura puede llegar a lugares en dónde no está?

Como integrante del proyecto de extensión de la Universidad de la República llamado Grupos Sonantes el cual persigue el objetivo de descentralizar la enseñanza de instrumentos de cuerda frotada me tocó vivir lindas experiencias con niños de educación primaria. Una de ellas tuvo que ver con la visita a una escuela rural en Centurión, Cerro Largo, en donde se desarrollaría una actividad que consistía en tocar piezas musicales y luego un taller con los niños. El asombro de los niños y de sus familias (ya que a la actividad concurren los padres de los alumnos) frente a tales instrumentos me dejó entrever la distancia que existe entre las experiencias musicales en una escuela urbana y una escuela rural y también, dado el asombro, llevó a preguntarme de qué manera se pudiera tomar ese asombro y convertirlo en curiosidad epistemológica a favor del educando.

Algo bien importante a tener presente es que muy pocas escuelas, en un número extremadamente reducido para todo el país, cuentan con profesores de música, por ello cabe preguntarse qué sucede con las escuelas rurales, ya que a partir de la reforma curricular del año 2008, se unificó la educación, por lo cual se pasó a tener un programa único con el fin de que se *“garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes”* (ANEP/CEIP: 2008:9) lo cual sugiere que los niños de las escuelas rurales, al igual que todos los niños del país, también tienen el derecho de contar con un docente de música que los acerque a variadas experiencias musicales.

Ahora bien, también es muy importante tener presente que la situación de docentes de música en el país es muy escasa, lo cual sugiere que por lo general se cubran los puestos en escuelas urbanas. Otra cuestión importante a pensar es que muchas escuelas rurales son unidocentes, lo cual nos lleva a pensar en las altas exigencias de ese maestro rural en relación a una escuela urbana, en donde hay un equipo docente y una comunidad escolar que se ve enriquecida solo por el hecho de que hay más personas interviniendo y pensando en conjunto, o sea, en palabras de Fernández (1994), la cultura institucional es mucho más rica en una escuela urbana a diferencia de la cultura institucional de una escuela rural unidocente. A esto se le puede agregar que la escuela rural es casi el único lugar de referencia pública para la mayor parte de la comunidad.

Y en cuanto a la comunidad entorno a la escuela, compuesta por las familias, cabe aclarar que muy pocas veces tienen oportunidades de acercamiento a manifestaciones culturales, ya sea en un teatro, en una plaza o en la misma escuela. Lógicamente el medio rural dista mucho en cuanto a la infraestructura de una ciudad, por lo tanto, está claro que no hayan lugares en donde ir a disfrutar de un acontecimiento cultural en general, entonces, que este grupo de músicos se haya acercado con el fin de llevar parte de la cultura a esta comunidad alejada es muy significativo para ellos y para los docentes de la escuela.

Volviendo al ejemplo citado resaltaremos el asombro que provocó esta actividad en los alumnos, la docente y la comunidad, asombro frente a distintos instrumentos, un estilo musical distinto y a sonidos que muchos no conocían. Por lo tanto nos preguntaremos, teniendo presente lo que generó esa experiencia educativa a través del acercamiento de otros sujetos culturales a la escuela, ¿cómo la docente puede transformar ese asombro en curiosidad?, y también en qué pasó después, en si la docente tomó en cuenta ese asombro para convertirlo en curiosidad, que primero va a ser ingenua para luego convertirse en epistemológica. Aquí nuevamente nos remitiremos a los aportes de Freire en cuanto a que enseñar exige curiosidad, al respecto el autor dice

que *“como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño”* (1996:39), por lo tanto sería muy oportuno saber que sucedió con el asombro que sintió la docente, ¿se convirtió en curiosidad? Y si así fuera, ¿la pudo enriquecer en sus alumnos?, siguiendo con los aportes de Freire, la postura que el docente y los alumnos adoptan es dialógica, abierta, curiosa, e indagadora; con esto el autor nos explica que educador y educando se asumen como seres epistemológicamente curiosos. Entonces, la curiosidad que se generó a partir de la situación educativa pudo ser muy importante para generar otras curiosidades, tanto en la docente como en los alumnos y en la comunidad y por lo tanto, ese proceso curioso seguramente siguió estando presente en el aula y en la comunidad lo cual nos lleva a preguntarnos, en palabras de Freire (1966:39) en si *“la curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo, o no”*.

Entonces, interpretando los aportes de Freire argumentamos que el docente debe favorecer la curiosidad del educando la cual movilizará procesos de cambios, esa curiosidad previamente potenciada hará que el alumno quiera aprender por sí mismo, fuera de la escuela. En contraposición a esto, podría haber pasado que esa curiosidad presente no haya sido estimulada, lo que daría cuenta de un docente que no es transformador para consigo y sus alumnos y que de alguna manera desestima esa curiosidad del niño, la niega y por lo tanto no apuesta a un total desarrollo de su alumno.

Ahora bien, también es importante tener presente en que si el asombro, potencial a convertirse en curiosidad epistemológica, podría haberse dado a través de otros recursos presentados por la maestra. Seguramente sí se podría haber dado, aunque no hay que dejar de lado que la riqueza de tener los recursos para ser vistos, tocados y experimentados más directamente seguramente alimenten más curiosamente el aprendizaje, pero no hay que pensar en que existe solo una manera de presentar el conocimiento. Hay que pensar en cómo esa actividad pudo haber generado otras actividades nuevas, que supone pensar también en la capacidad del docente de generarlas, ya que

si un docente no es formado de forma reflexiva, no va a poder pensar en otros posibles recursos, y con esto nos referimos a una de las cualidades planteadas por Freire en la página 28 de este trabajo, la cual tiene que ver con que enseñar exige investigación, la que implica buscar, indagar, en palabras de Freire (1996: 14) *“Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”*, con esta cita queremos decir que los docentes tienen la tarea ética de siempre estar en continua búsqueda y formación para potenciar el desarrollo de los alumnos, como plantea Cullen (1997), es muy importante la relación que el docente tiene con el saber para brindar conocimientos válidos y significativos. Retomando a Cullen (1997) y los fines propuestos en el programa de educación citados en la página 8, nos preguntarnos si la escuela rural socializa mediante conocimientos legitimados públicamente, ya que teniendo en cuenta esto, la escuela es para todos y por lo tanto se enseña a todos, pero, ¿será que la pérdida de significación a la que alude Cullen se refleja más en el medio rural que en el urbano? esto no lo podríamos responder inmediatamente, deberíamos tener bastas experiencias rurales para poder realizar conclusiones, lo que sí hay que tener presente es que, como dice Freire (1966:40) *“Uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativo-crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.”*

4- Conclusiones

El propósito de este ensayo pedagógico fue reflexionar sobre la música como disciplina del área del conocimiento artístico, surgido el interés a raíz de la observación de la carencia a nivel nacional de docentes de educación musical en escuelas de primaria y también de maestros/as que hayan profundizado en los saberes musicales, por ello creo necesario destacar que los problemas analizados no pueden ser resueltos en su totalidad y seguramente lleve mucho tiempo de análisis y reflexión de la práctica el poder

iniciar procesos de cambio a favor de producir más presencia que ausencia de lo artístico en las aulas de primaria.

Como tema a destacar, se puede apreciar que el contexto sociocultural ejerce una influencia muy grande sobre la formación de la huella sonora de los alumnos que muchas veces es muy difícil ampliar si no se ofrecen herramientas desde temprana edad. Además, los saberes culturales del docente también juegan un papel importante, con esto nos referimos a las experiencias vividas en torno a lo cultural, las relaciones con el saber, la inclinación, vocación y el gusto por las distintas áreas del conocimiento que influyen en el problema analizado y también van a responder a nuestros intereses como docentes a la hora de presentar un conocimiento. Más allá de estas condiciones, es necesario resaltar que el maestro como intelectual transformador debe potenciar al alumno en un ser íntegro, partiendo de que éste ya tiene sus experiencias vividas que necesitará continuar enriqueciendo.

En cuanto a los problemas analizados creo pertinente aludir a una cita de Violeta Hemsy (1997) en donde creo se resume lo que se debería tener en cuenta a la hora de proponer actividades que impliquen la música

“Para que la influencia benéfica de la Música se materialice será necesario cuidar tanto la adecuación de los enfoques y estrategias metodológicas como la calidad de los materiales que se ofrecen a los educandos. El mundo es percibido por el niño en relación con los demás mundos sensoriales (...) La clave de la Educación Musical consiste en promover activamente la participación de los niños en experiencias integrales que les permita movilizar su cuerpo, sus sentidos, su afectividad, su inteligencia y su capacidad expresiva y de comunicación” (Hemsy: 1997, en ANEP/CODICEN: 2008:73)

Es necesario que el aprendizaje se centre en el niño, partir de sus experiencias, integrarlas, problematizarlas para favorecer un desarrollo musical consciente, también es necesario que como docentes pensemos y repensemos nuestras prácticas, ya que conscientes de ser educadores en favor de la emancipación podamos pensar en una educación de calidad para nuestros

alumnos, con esto estaríamos apostando a una educación como praxis liberadora.

Para finalizar este trabajo reflexivo, voy a retomar a una anécdota del pedagogo Húngaro Zoltán Kodály en una conferencia organizada por la Unesco en 1950 sobre Educación Musical, en la cual le preguntaron cuándo es conveniente comenzar el estudio de la música, él respondió: “Nueve meses antes del nacimiento”. Más tarde, retomó la pregunta en otra entrevista, y dijo que había cambiado de opinión y que respondería que el estudio de la Música debe comenzar “Nueve meses antes del nacimiento de la madre”. En efecto, la Educación Musical puede comenzar en el seno materno, si la madre canta o escucha música, pero nosotros como docentes transformadores debemos seguir promoviendo cambios, asumiendo que es un derecho de todos los niños el experimentar con distintos saberes artísticos, ya sean los de su propia cultura, como otras culturas a las cuales, por diferentes motivos, no pueden tener acceso.

5- Bibliografía

- ANEP/CEIP, (2008), "Programa de Educación Inicial y Primaria", Uruguay.
- ANEP/CEIP, (2005), "Reglamento de educación musical" (Documento disponible en <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/musica/ReglamentoMusical.pdf>)
- AUSUBEL, D., (1976), "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Ed. Trillas.
- CAMILLONI, A., (2007), "El saber didáctico". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- CARR Y KEMMIS, (1998), "Teoría crítica de la enseñanza". Ed. Martínez Roca. España.
- CIFFONE, S., (2013), "El conocimiento artístico en la escuela. Enseñar y aprender Artes Visuales, Música, Expresión Corporal, Teatro y Literatura". Ed. Camus. Montevideo.

- CONTRERAS, J., (1997), "La autonomía del profesorado". Ed. Morata.
- CULLEN, C., (1997), "Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, L., (1994), "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- FIGARI, P., (1965), "Educación y arte". Colección de clásicos Uruguayos. Vol.:81. Montevideo.
- FREIRE, P., (1994), "Cartas a quien pretende enseñar". Ed. Siglo XXI. Brasil.
- FREIRE, P., (1996), "Pedagogía de la autonomía". Ed. Paz e Terra S.A. Brasil.
- FREIRE, P., (1970), "Pedagogía del oprimido". Ed. Siglo XXI. Brasil.
- FROMM, E., (1961), "Marx y su concepto de hombre". Fondo de cultura económica. México.
- GARDNER, H., (1994), "Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica". Ed. Paidós.
- GIROUX, H., (1990), "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de la enseñanza". Ed. Paidós. España.
- HEMSY, V., (1990), "Nuevas perspectivas de la educación musical". Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- HEMSY, V., (2002), "Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa". Ed. Lumen. Buenos Aires.
- HEMSY, V., (2003), "La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas". (Documento disponible en <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>)
- HERNÁNDEZ, F., (1996), "Educación artística para la comprensión de la cultura visual". Revista Currículum, año 1996, número 12, páginas 11 a 27. (Documento disponible en

[http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20\(Fernando%20Hern%C3%A1ndez\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20(Fernando%20Hern%C3%A1ndez).pdf)

- Inspección Nacional de Educación Musical, "Líneas de acción para coordinar el Programa de Educación Común y Educación Musical" (Documento disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/musica/programa_Musica.pdf)
- LITWIN, E., (2008), "El oficio de enseñar: condiciones y contextos". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- MEC, (2009) "Ley General de Educación N° 18.437". Uruguay.
- PÉREZ, A., (2007), "La cultura escolar en la sociedad posmoderna" (Documento disponible en <http://antropologiaenlaescuela.blogspot.com.uy/2007/05/la-cultura-escolar-en-la-sociedad.html>)

6- Anexo

Líneas de acción para coordinar el Programa De Educación Común Y Educación Musical.

LÍNEAS DE ACCION PARA COORDINAR EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMÚN Y EDUCACIÓN MUSICAL
--

<p>3 AÑOS.</p> <p>Las canciones infantiles con o sin acompañamiento instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melodías breves y de tesitura reducida. - reconocimiento de voces e instrumentos. - corporización de canciones - escenificación de canciones - ritmo en las canciones, trabajando eco (sugeridos por el docente y creados por el niño) - relacionar con expresión corporal, teatro y literatura. <p>El pulso en las canciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - determinar en canciones conocidas. <p>La localización del sonido en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - dualidad: sonido-silencio - localización del sonido en el espacio áulico. - reconocimiento auditivo de fuente sonora. - realización del paisaje sonoro en coordinación con artes visuales. - La improvisación de movimientos a partir de estímulos sonoros. <p>El timbre en la voz humana y en otras fuentes sonoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificación de sus pares a través de la voz - otros personajes del entorno escolar y familiar. - relación con expresión corporal 	<p>3 AÑOS</p> <p>Los límites y dimensiones en el espacio físico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de espacios: total, parcial. <p>Reconocimiento del cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las partes del cuerpo y sus movimientos: cabeza y tronco - Los sentidos: vista y olfato. - Canciones relacionadas al tema. (coordinar con literatura: nanas, rondas y rimas). <p>La improvisación de movimiento a partir de estímulos sonoros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - vivenciar corporalmente diferentes imágenes del entorno, animales, objetos con posibilidad de movimiento (pelotas, trompo). - Relacionar con otras áreas (teatro). <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar a canciones infantiles. - Determinar pulso.
<p>4 AÑOS</p> <p>Sonido-silencio-ruido, en el ambiente escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconocimiento de los diferentes momentos en la vida escolar. - relacionar con artes visuales (observación de pinturas). <p>La intensidad como cualidad del sonido</p> <ul style="list-style-type: none"> - idea de fuerte, suave y sus variantes. - Aplicar a todos los contenidos . <p>La corporización de canciones infantiles tradicionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Arroz con leche”, “Mambrú”, “San Severín del Monte”, “El puente de Avignon”, y otras. - relacionar con teatro <p>El ritmo en las canciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> . rimas, destrabalenguas, jitanjáforas. - aplicar a lo trabajado. . relacionarlo con expresión corporal <p>La música instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> - variados ejemplos teniendo en cuenta de desarrollar la actividad con observación del instrumento simultáneamente a la audición del mismo. - relacionar con teatro, y demás áreas. <p>5 AÑOS</p> <p>Los sonidos en la comunidad</p>	<p>4 AÑOS</p> <p>El Espacio vivenciado a través de diferentes movimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - reafirmar lo dado e incorporar espacio social. - Idea de lateralidad (adelante, atrás, izquierda, derecha, trabajo en espejo) <p>Reconocimiento y movimiento de las extremidades del cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - el sentido del tacto - exploración y vivencia de diferentes partes del cuerpo. Sus posibilidades. <p>La reproducción de imágenes y elementos de la naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none"> - vivenciar corporalmente diferentes imágenes del entorno, animales, objetos con posibilidad de movimiento (pelotas, trompo). - Relacionar con otras áreas (teatro). <p>La creación de movimientos con distintos ritmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabajar en los diferentes niveles.(alto, bajo) - aplicar conocimientos de espacios. - Coordinar con otras áreas (música). <p>5 AÑOS</p> <p>Los cambios de dirección y sentido en los desplazamientos espaciales</p> <ul style="list-style-type: none"> - la lateralidad (concepto de izquierda y derecha) <p>El cuerpo y los movimientos corporales</p>

<ul style="list-style-type: none"> - sonidos naturales y artificiales - reconocimiento del sonido característico según diferentes ámbitos: gimnasio, estadio, parque, zoológico, plaza, hogar, tránsito. - El sonido en los diferentes momentos del día. - Relaciones: sonido-movimiento y silencio-reposo. - Noción de espacio: total y parcial. - relacionar con artes visuales y expresión corporal. <p>La duración y altura como cualidades del sonido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - largo-corto, grave-agudo. Representación por medio de códigos no convencionales. - noción de figuras: negra y blanca y silencios. - Intervalo DO-SOL - relacionar con lo trabajado - relacionar con expresión corporal y demás áreas. <p>Los ecos rítmicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabajar con canciones conocidas. - Relacionar con literatura. <p>Las rondas infantiles tradicionales en nuestro país.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “La farolera”, “La rueda, rueda”, y otras. - Pulso, acento y ritmo. - Desplazamientos en diferentes espacios y niveles <p>La música académica instrumental y vocal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación de videos identificando instrumentos trabajados y voces conocidas. - relacionar con teatro y artes visuales. <p>Los cotidiáfonos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de instrumentos a partir de variado material empleándolos en ritmos y melodías. - Uso de los mismos en canciones y escenificaciones - relacionar con teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> - las posibilidades de movimientos de las articulaciones y los puntos de apoyo - el equilibrio postural (traslado del eje corporal , diferentes posibilidades de apoyo) - sentido del oído y del gusto <p>La reproducción de imágenes de elementos de la naturaleza (lo vivido e imaginado)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con cuentos, pinturas, audiciones y canciones conocidas. <p>La duración del movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representación por medio del cuerpo a partir de un estímulo sonoro. - coordinar con música (frases). <p>Las rondas infantiles tradiciones en nuestro país. “La farolera”, “La rueda, rueda”, “Sobre el puente de Avignon”, “Arroz con leche”.</p>
<p>PRIMER AÑO</p> <p>La Música Indígena en el Uruguay</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos musicales: atambores, bozinas y trompas - investigar, experimentar y recrear ritmos y canciones <p>Las rondas infantiles tradicionales de diferentes países.</p> <ul style="list-style-type: none"> - teniendo en cuenta lengua y dicción. - Relacionar con expresión corporal - Trabajar en espacio social y propio <p>El acento: vivencia en canciones trabajadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar con concepto ya trabajados <p>Las cualidades del sonido en las diferentes fuentes generadoras (la voz, el cuerpo y los instrumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - descubriendo tesituras de cada uno. - en voces (masculinas . femeninas) - el cuerpo como elemento sonoro - en instrumentos (relacionar con tamaño). - Sonidos : do, re, mi, sol, la. (escala pentatónica) 	<p>PRIMER AÑO</p> <p>La relación entre los espacios personal y total</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las trayectorias personales y grupales en un espacio común - Los desplazamientos con pautas temporales (dualidad sonido-silencio) <p>La relación del cuerpo y el espacio</p> <ul style="list-style-type: none"> - la representación de diferentes planos y sus puntos de apoyo - El equilibrio en posición estática - A los trabajados incorporar el nivel medio - el cuerpo como elemento sonoro <p>La relación del movimiento y la música</p> <ul style="list-style-type: none"> - acento y pulso

<ul style="list-style-type: none"> - Figuras: corchea, y su silencio. - Ostinatos rítmicos. - Desarrollo de la audioperceptiva <p>Canciones: Cancionero patriótico: Himno Nacional. (Poniendo énfasis en el Coro); Mi Bandera.</p> <p>Canciones estrechamente relacionadas con temas curriculares</p>	
<p>SEGUNDO AÑO</p> <p>La Música indígena en nuestro territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> - el primer cordófono: el arco musical. - construcción de cotidiáfonos. <p>Las danzas circulares de diferentes países.</p> <ul style="list-style-type: none"> . conocimiento de los diferentes niveles(alto, medio, bajo) . idea de lateralidad. . reconocimiento y diferenciación en obras trabajadas de parámetros del sonido, estructura de la forma : A- B, A-B-A, A-A. <p>Los ritmos binarios: la “marcha”.</p> <p>Ostinatos rítmicos y melódicos</p> <p>Melodías populares latinoamericanas</p> <p>El paisaje sonoro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - recreación auditiva y corporal (mundo indígena) <p>Canciones:</p> <p>Cancionero patriótico: Himno Nacional. Mi Bandera.</p> <p>Canciones estrechamente relacionadas con temas curriculares.</p>	<p>SEGUNDO AÑO</p> <p>La relación espacio y tiempo en el diseño de trayectorias</p> <ul style="list-style-type: none"> - la armonía en las secuencias de movimientos individuales y grupales - La trayectoria en líneas recta, curva y combinadas - Incorporar primeras coreografías básicas: “Minué” liso, creación de pequeñas coreografías, respetando figuras básicas <p>El cuerpo y sus posibilidades expresivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - el equilibrio en movimiento: puntos de apoyo - Danzas circulares - movimientos en base a ritmos binarios <p>La creación personal de coreografías a partir de piezas musicales.</p>
<p>TERCER AÑO</p> <p>La música indígena en la región.</p> <ul style="list-style-type: none"> - los instrumentos: la caracola, el tronco ahuecado, la caja. - Las danzas y cantos. <p>La música europea medieval.</p> <ul style="list-style-type: none"> - los trovadores. - Características, su función. - Recrear a través de cuentos y juegos musicales. <p>La música en Uruguay en la época de la Colonia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penetración de la música en nuestro país a través de iglesia, salón y teatro. - Los orígenes de la música afro-uruguaya (“chica y bábula”). - Vivencia de la música a través del cuerpo. <p>La clasificación de instrumentos musicales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Membranófonos. - Aerófonos. - Idiófonos. - Cordófonos. - Electrófonos. 	<p>TERCER AÑO</p> <p>Las figuras corporales en el espacio social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la armonía en el diseño de figuras geométricas con el cuerpo. - La comunicación en las creaciones gestuales individuales y grupales. - Paso básico, formación de calles en batalla y en parejas , y flor <p>La comunicación interpersonal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El reconocimiento y reproducción de imágenes corporales. - Las relaciones interpersonales en la construcción intragrupal. <p>Los movimientos imitativos de coreografías.</p> <p>Danzas de la Colonia</p> <p>Danzas de pareja suelta, independiente y en conjunto:</p> <p>Contradanza (adaptación), “Lanceros”, “Cielito”, “Huella”, “Vals”.</p>

<p>Audición y exploración de variados ejemplos teniendo en cuenta lo visual y lo auditivo. Trabajarlo en forma simultánea con los diferentes contenidos del programa.</p> <p>Los ritmos ternarios: el “Vals”</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconocimiento auditivo en temas dados - figura: semicorchea y silencio - ligadura, calderón. - Sonidos: completar escala - Idea de compás de 2/4 y 3/4 <p>La polución sonora en el ambiente.</p> <p>Concientización</p> <p>Talleres</p> <p>Canciones.</p> <p>Improvisación (Coordinar con teatro , literatura, artes visuales)</p> <p>Captación y reproducción de Imágenes corporales a partir de un estímulo sonoro.</p> <p>Canciones:</p> <p>Cancionero patriótico: Himno Nacional. Mi Bandera, Himno a Artigas. Canto a J.P.Varela</p> <p>Canciones estrechamente relacionadas con temas curriculares.</p>	
<p>CUARTO AÑO</p> <p>La música indígena en América.</p> <ul style="list-style-type: none"> - los cantos y las danzas en las antiguas civilizaciones y en la actualidad. - Los instrumentos: erkes, sikus, quenás, maracas y sonajas. - Período pre-colombino - Variados ejemplos (videos, audiciones, películas, imágenes). <p>La Música Europea (siglos XVII y XVIII)</p> <ul style="list-style-type: none"> - el Concerto grosso. Compositor: A. Vivaldi. - La Sonata y la Sinfonía. Compositores: W.A. Mozart y L.van Beethoven - Audición y recreación. <p>La influencia de la música europea y africana en el folklore nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El folklore: características. - La contradanza. - Origen y evolución de la música africana. Ritmos africanos. Surgimiento del candombe - Formas en el ámbito rural y ciudadano. - Tomar contacto con asociaciones representativas. <p>Las danzas y canciones del folklore rural nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - los cielitos (Bartolomé Hidalgo), la milonga y la ranchera. - Vivencia a través del cuerpo y el espacio - Movimiento en espacio total, parcial y social. - Pasos básicos. - Iniciación a la danza - Estilo, Milonga, Payada, Vidalita, Serenata. 	<p>CUARTO AÑO</p> <p>Dimensión espacio-temporal en el espacio social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la simetría en la imagen y el movimiento - los mensajes expresivos a través de creaciones gestuales grupales. <p>La comunicación intrapersonal</p> <ul style="list-style-type: none"> - las posibilidades expresivas en los mensajes del propio cuerpo - las relaciones intrapersonales en la construcción grupal. <p>Recreación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danzas rurales: “Media Caña”, “Cielito con bolsa”, “Mazurca”, “Ranchera”, “Chimarrita”, “Gato” <p>La creación colectiva de coreografías.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajos de creación en base a temas tradicionales. - Candombe

<p>Los grupos instrumentales (conjuntos y bandas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - dúos, tríos, cuartetos, quintetos, etc. - Orquesta de cámara, blues, jazz, rock, música latina... <p>Las frases rítmicas y melódicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconocimiento auditivo en temas dados - figura: semicorchea y silencio - ligadura, calderón. - Sonidos: completar escala - compás de 3/4 <p>Canciones:</p> <p>Cancionero patriótico: Himno Nacional; Mi Bandera, Himno a Artigas. Canto a J.P.Varela</p> <p>Canciones estrechamente relacionadas con temas curriculares</p>	
<p>QUINTO AÑO</p> <p>La Música del siglo XIX</p> <ul style="list-style-type: none"> - El poema sinfónico Compositores: Smetana, E. Fabini - El Ballet. La Opera. - La música americana nacionalista. <p>La Música de los inmigrantes en América: jota y tarantela.</p> <p>Las danzas folklóricas uruguayas: el “cielito” y la “polca”.</p> <p>Los cantautores contemporáneos.</p> <p>La orquesta como agrupación instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la orquesta clásica y moderna. - La estructura de la orquesta sinfónica. <p>La polirritmia y la polifonía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ostinatos rítmicos y melódicos. - Cánones a dos, tres y más vueltas. - Canciones a dos o tres voces, con contracanto. <p>La música afroamericana: el son, la samba, la plena, el merengue y el candombe.</p> <p>Canciones: Cancionero patriótico: Himno Nacional. Mi Bandera, Himno a Artigas. Canto a J.P.Varela</p> <p>Canciones estrechamente relacionadas con temas curriculares</p>	<p>QUINTO AÑO</p> <p>La representación de escenarios sociales vividos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - corrientes migratorias: “Jota”, “Paso doble”, “Tarantela,”..... - reseña histórica de la danza; funcionalidad de la misma. - Coordinar con asignaturas del área y con Ciencias Sociales. - Danzas: “Polca”, “Cielito patriótico”, “Carangueijo”, “Chotis”, “Gato” y sus variantes - La Música afroamericana: el Son, el Samba, la Plena, el Merengue, Salsa y Candombe - Llamadas: historia, personajes, significado, instrumentos <p>La simetrías en parejas</p> <p>Las sincronías intragrupalas</p> <p>El sentido cultural de los movimientos en la danzas.</p>
<p>SEXTO AÑO</p> <p>Las corrientes contemporáneas de la música académica (S. XX y XXI).</p> <ul style="list-style-type: none"> - los compositores nacionales. - Los compositores internacionales. <p>Las danzas, canciones e instrumentos del folklore ciudadano en Uruguay.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El candombe. Las “Llamadas” y los “Tambores” (chico, repique y piano). - El tango y sus instrumentos (el bandoneón) <p>El folklore nacional rural: el pericón.</p> <p>La banda sonora en el cine, teatro y video clips..</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar salidas didácticas a nivel institucional. 	<p>SEXTO AÑO</p> <p>La representación de escenarios sociales imaginados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danza ciudadana: el “Tango”, “Milonga”, - Danzas rurales: “El Pericón” (antiguo y Nacional) <p>Las simetrías en grupo con pautas temporales.</p> <p>Las sincronías intergrupales.</p> <p>La diversidad cultural en el sentido y significados de los movimientos en la danza contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la danza en el cine, teatro y videoclip. - Jazz, Blues, Rock, pop y la Murga.

<p>Los elementos determinantes de la polución sonora.</p> <ul style="list-style-type: none">- Funcionamiento del aparato auditivo: reconocer ruidos molestos y contaminantes. Daños causados oído. <p>La Música popular contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none">- el jazz, el blues, el rock, el pop y la murga.- El canto popular en el Uruguay. <p>Canciones:</p> <p>Cancionero patriótico: Himno Nacional; Mi Bandera, Himno a Artigas. Canto a J.P.Varela</p> <p>Canciones estrechamente relacionadas con temas curriculares.</p>	
---	--