

**MATERIAL DE APLICACIÓN PARA LA DIDACTICA MUSICAL INFANTIL, PARA
DOCENTES DEL AREA MUSICAL**

OLGA LUCIA ROJAS LEON

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE LICENCIADA EN MUSICA

**DIRECTORA
PATRICIA CASAS FERNANDEZ
DOCENTE UIS**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE MUSICA
BUCARAMANGA**

2004

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. PRESENTACION	4
2. DESCRIPCION DEL PROYECTO.....	5
2.1 OBJETIVOS GENERALES.....	5
2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	5
3. ANALISIS DE LA LECTURA RECOPIADA.....	6
4. JUSTIFICACION DEL PLAN PROPUESTO	8
5. DIDACTICA DE LA EDUCACION MUSICAL	11
6. EL JUEGO COMO HERRMIENTA DIDACTICA EN EL DESARROLLO MUSICAL	18
6.1 EL JUEGO	18
6.2 CARACTERIZACION DE LOS JUEGOS.....	19
6.3 EVOLUCION DE LOS JUEGOS.....	22
6.4 PSICOMOTRICIDAD	23
6.5 EXPRESION LUDICA, URBANISMO Y ESCUELA.....	25
7. EL JUEGO COMO MEDIO DE APRENDIZAJE	26
7.1 ACTITUDES, PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE SEGÚN BRUNER.....	26
7.2 APRENDIZAJE DESDE LA CONCEPCION INFANTIL	27
7.2.1 Desarrollo intelectual.....	27
7.2.2 El acto de aprender	28
7.2.3 Plan de estudios en espiral	29
7.2.4 Autodirección del Aprendizaje.....	30
8. PLAN DE TRABAJO.....	31
8.1 LOS CONTENIDOS.....	32
9. AREAS ELEMENTALES DE MUSICA A DESARROLLAR	33
9.1 PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION MUSICAL.....	33
9.2 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL.....	33
9.3 PRIMEROS JUEGOS MUSICALES	34
9.4 NUESTRAS CANCIONES	35
9.5 MÚSICA PARA TODOS	37
9.6 LECTURA Y ESCRITURA MUSICAL Y LENGUAJE MUSICAL VIVO	37
9.7 MELODÍAS CLÁSICAS PARA CANTAR, TOCAR Y ESCUCHAR.....	38
9.8 JUEGOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA	38
10. EDUCACIÓN INFANTIL	39
10.1 NUESTRAS CANCIONES.....	39
10.2 PRIMEROS JUEGOS MUSICALES	40
10.3 MELODÍAS CLÁSICAS PARA CANTAR, TOCAR Y ESCUCHAR.....	40

10.4 FLAUTA	41
10.5 MÚSICA PARA TODOS	41
11. EDUCACIÓN PRIMARIA	42
11.1 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL	42
11.2 PRIMEROS JUEGOS MUSICALES	42
11.3 NUESTRAS CANCIONES I	44
11.4 NUESTRAS CANCIONES II	44
11.5 MÚSICA PARA TODOS I	45
11.6 MÚSICA PARA TODOS I, II, III Y IV	45
11.7 FLAUTA 1	45
11.11 FLAUTA 5	46
12. LA NUEVA CLASE DE MÚSICA	47
13. DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES MUSICALES	52
13.1 HACER UN ARCHIVO SONORO-MUSICAL	52
13.2 CREAR ESPACIOS DE AUDICION MUSICAL	58
14. EL VERDADERO PAPEL DEL JUEGO	62
15. CREATIVIDAD Y FANTASIA ¿LUJO O NECESIDAD?	66
16. DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES CON JUEGOS	72
16.1 REALIZAR LA HORA DE JUEGO	72
16.2 ORGANIZAR FIESTAS POPULARES CON JUEGOS	76
17. REPERTORIO DE JUEGOS (I)	78
18. REPERTORIO DE JUEGOS (II)	89
BIBLIOGRAFIA	98

INTRODUCCIÓN

La investigación en el ámbito educativo ha tardado mucho en afirmarse con respeto al ámbito científico, como consecuencia del problema previo de la pedagogía y didáctica como ciencia, es decir como disciplinas que tengan un propio objeto de estudio y una específica metodología de investigación.

Como son muchos los estudiosos que hoy se orientan a considerarlas como ciencias, justamente por la madurez alcanzada en su aparato metodológico-procedimental capaz de dar cuenta de la reiterabilidad de algunos fenómenos investigados, hoy podemos reconocer la seriedad del trabajo investigador en este campo aunque no con el mismo peso en todos los campos.

Sin un camino que pase por la investigación, las prácticas educativas corren el riesgo de "oscilar entre un genericismo ideologizante que se traduce fácilmente en verdadero autoritarismo y un ingenuo espontaneísmo que de hecho se traduce en una renuncia a cumplir con las tareas que la sociedad democrática atribuye a la escuela" (Bertolini 1992, p. 38).

La atención a la investigación para la educación musical es bastante reciente en los países latinos con respecto a la situación anglosajona, pero actualmente, podemos afirmar que se está trabajando para que la pedagogía y la didáctica musical no estén apoyadas sólo en la intuición y la reflexión filosófica, sino que alcancen respuestas también a través de procedimientos científicos.

Esto significa someter diferentes aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje a un control riguroso y sistemático que permita descubrir y entender la influencia de distintos factores sobre estos aspectos para llegar a una actividad didáctica más eficaz.

Mirando los temas abordados notamos por un lado la variedad: desde los problemas concretos de los medios útiles en una clase hasta el marco general de la educación musical, desde los problemas del curriculum en general hasta sus elementos concreto (objetivos, contenidos, métodos...) etc.

Por otro lado quiero subrayar los temas sobre los cuales carece en su mayoría nuestro sistema educativo colombiano en sus centros educativos públicos como son: la formación del profesorado y la valorización de las tradiciones musicales propias.

El primero es un tema neurálgico en todos los países, sobre todo cuando hay reformas y no se piensa bastante en la formación de los docentes que son los agentes principales por los cuales tiene que pasar la reforma misma. El segundo nos habla de la vivacidad e interés de los docentes de música hacia sus propias tradiciones musicales que desde luego ponen problemas didácticos al momento que se quiera incluirlas en los programas escolares. También hay una atención nueva hacia la didáctica instrumental y esto le permitirá salir, con el tiempo, del empirismo y de un uso de métodos personales que nunca se evalúan científicamente.

Otro aspecto a destacar es la presencia de investigaciones en campos colaterales como son el de la psicología de la música (sobre todo del desarrollo musical) y el de la sociología de la música.

En efecto, la investigación sobre la didáctica (general y musical) verifica la relación entre las estrategias didácticas activadas, los procesos puestos en marcha por los alumnos y los aprendizajes que realmente se efectúan, pero se necesita recibir elementos de reflexión tanto de los trabajos de investigación psicológica en el campo del desarrollo de las capacidades musicales y de la vida emotivo-afectiva que se relacionan con dichas capacidades (procesos perceptivos, cognitivos,

emotivos, de aprendizaje, rol de los estados emotivos en relación con la música, evaluación de las capacidades musicales etc.), como de la investigación sociológica relativa a la experiencia musical en los distintos contextos socio-culturales con especial referencia a la edad evolutiva (consumos y gustos musicales, influencia del contexto, de las costumbres sociales etc.).

Voy a concluir invitando a todos los docentes de música a dedicarse a realizar por lo menos un trabajo serio de investigación (y esta tesis de grado tiene estas finalidades) sobre esto:

- ◆ Desarrollar una mentalidad investigadora que quiere decir, saber problematizar una situación educativa y también querer resolver los problemas y evaluar los aprendizajes del alumno y la validez de las propias estrategias de una manera sistemática y controlada, no abandonándose simplemente a las impresiones e intuiciones personales.

- ◆ Permitir aprender un método que resulta útil también en la didáctica: enseñar a aprender con el método del problem solving.

- ◆ Capacitar para dar unas respuestas a problemas de educación musical que a su vez sean punto de partida y marco de referencia para nuevas investigaciones. En síntesis, para colaborar al avance de la pedagogía y didáctica musical.

1. PRESENTACION

El ser humano por naturaleza propia, es comunicación, es lenguaje, es expresión, desde que es concebido hasta su nacimiento. La música va de la mano junto con él, pues la música nace, cuando se da a luz una nueva vida.

El cuerpo humano, es el medio para ella hacerse presente, ya que en sus esencia es una maquina musical; miembros, órganos, músculos, sentidos... todos ellos emiten sonidos al realizar un movimiento o acción, que al ser unidos, conforman una sinfonía corporal. El corazón da el pulso, el torrente sanguíneo la melodía, la respiración la intensidad y la mentes su armonía, logrando que cuerpo y alma se unan para formar un hombre, ente encargado no solo de ser portador de la música, sino de ser emisor y receptor de nuevas melodías.

Es así, como nuestro alumnos se convierten en esos pequeños personajes, actores en nuestras vidas de docentes siendo unas personitas maravillosa, habidas y sedientas por recibir de nosotros los medios o canales para poder mostrar el mundo lo que sienten, lo que viven en su mundo de niños, y quienes mas indicados que nosotros los educadores para proporcionales esos medios y enseñarles a comunicarse con su alrededor por medio del LENGUAJE MUSICAL.

2. DESCRIPCION DEL PROYECTO

2.1 OBJETIVOS GENERALES

- ◆ Proporcionar a profesores (pertenecientes o no, a la cátedra de música), elementos musicales a través de un material de apoyo con proyección hacia la enseñanza de la música.
- ◆ Presentar aspectos lúdicos en la enseñanza musical infantil con base en modelos de aplicación del juego.
- ◆ Elaborar material de apoyo para la enseñanza musical, para profesores empíricos.
- ◆ Proporcionar a docentes de escuelas, elementos de sensibilización hacia la música al tiempo que una fortaleza o herramienta de aplicación en la niñez en el aula.

2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ◆ Diseñar un modelo integrado de música, juegos, actividades prácticas y herramientas de aplicación inmediata.
- ◆ Proporcionar módulos de aplicación práctica y didáctica inmediata.
- ◆ Diseñar y proporcionar herramientas para la iniciación al lenguaje musical.
- ◆ Diseñar múltiples recursos encaminados a aprendizajes específicos de conceptos y procedimientos musicales.

3. ANALISIS DE LA LECTURA RECOPIADA

Esta guía va ayudaren la reflexión de aquellos profesores y profesoras que se preguntan cómo se debe iniciar una educación musical y tienen inquietud por conocer el proceso por el que sus alumnos y alumnas pueden llegar, de una manera natural, a una expresión musical. Asimismo podrá centra a aquellos profesores con grandes recursos en actividades extramusicales pero con algunas dificultades para salir de ellas al desconocer su operatividad.

Antes de ser aplicado el material recopilado, se debe comenzar siempre por la más elemental, por ejercicios que en muchos casos se olvidan por considerarlos innatos. Desde que el niño conoce y pronuncian su nombre, el de sus familiares, sus amigos y compañeros, el nombre de los objetos que merodean, comienza a recitar las primeras frases con cierto sentido lógico, inicia el primer contacto con el lenguaje musical. Los dos ejes de sus primeros juegos musicales giraran en torno a su lenguaje y a su motricidad corporal, sus primeros instrumentos de expresión musical.

Se encontrara en esta guía toda la información básica para la educación musical desde su iniciación. De ésta dependerá el desarrollo de la capacidad de expresión musical. Siempre partiremos de estos conocimientos previos haciéndoles progresar poco a poco de modo que lleguen nuevamente a un equilibrio donde puedan ser autónomos. Esta autonomía les permitirá adquirir nuevos aprendizajes espontáneos y estos a su vez, con nuestra ayuda, les conducirá un progreso en su desarrollo. Todos los juegos van encaminados a aprendizajes específicos de conceptos, procedimientos y actitudes que nunca son arbitrarios. De este modo el alumnado mantendrá una actitud positiva ya que estará motivado al relacionar lo que aprende con lo que sabe.

Nunca daremos algo por sabido. Siempre se partirá de una base musical ya interiorizada. Por ello es importante antes de iniciar un juego, ejercicio, o pasar de,

un nivel a otro, averiguar lo que sabe el alumno realmente. Quizá nos encontremos con que los conocimientos que pensábamos ya interiorizados e incorporados a su expresión musical, no lo están, pueden estar confusos y en consecuencia no asimilados. Por ello antes de enfrentarles a una nueva situación será necesario volver a retomar experiencias anteriores. Antes de presentar nuevos conceptos será necesario comprobar que los niños son capaces de organizar y manipular sus experiencias musicales para deducirlos.

El material curricular de esta guía, al pretender hacer llegar la música a todos los alumnos y alumnas no podría ser de otra naturaleza que abierta. Está dotado de una gran flexibilidad que exige, en consecuencia, una implicación activa en él. Evitaremos un dirigismo absoluto, y en todo momento procuraremos ajustarnos a adaptar las actividades a nuestro grupo concreto de alumnos y alumnas, ya que hay que entender que su progreso tiene distintos “tempos”, lento, normal y rápido. Nuestros niños y niñas son muy curiosos y en muchas ocasiones nos marcarán el ritmo de la clase dirigiéndola hacia donde más les interese, incluso asumiendo el papel de profesor. Estaremos obligados a atender a sus demandas enfocando la programación de acuerdo a su motivación. Como consecuencia de su formación musical, individual o en grupo, serán partícipes de la música creándola, interpretándola y considerándola su compañera en momentos de ocio.

El éxito está asegurado si creemos en nuestro trabajo, si nos dejamos guiar por el proceso enseñanza-aprendizaje individual de cada alumno o alumna.

Así este material de apoyo proporcionará al docente, información y herramientas, para que sean aplicadas en el aula, de acuerdo al alumnado, a sus necesidades y habilidades. Para ello es imprescindible recurrir a las secuencias de aprendizaje, o sea, que las primeras experiencias musicales en el ámbito musical, tenga referencia de conocimientos previos, con la actividad en cuestión (incluso pueden aportar aprendizajes espontáneos)

4. JUSTIFICACION DEL PLAN PROPUESTO

La idea de crear este material de apoyo surge, debido a la escasez de material musical educativo y a la necesidad de educar a docentes de otras cátedras, como enseñar la música, por medio de metodologías, herramientas, estrategias e información real y confiable, no empírica. El objetivo primordial aparte de querer complementar al docente con material de apoyo, es el que entienda que de él depende la instrucción musical en el niño y que es un error grave ver al niño como un montón de facultades a desarrollar (memoria, sensorialidad, músculos, etc.)

El sistema tradicional de educación siempre esta preocupado por ser científico, y no solo científico en general, sino por parecerse a una ciencia exacta, y la música antes de ser ciencia es siempre un arte. Por ello se explica lo importante que es enseñar la música como una habilidad innata del niño, a ser descubierta y despertada. recomienda entonces, que a la hora de ser aplicada este material, se enseñe por medio del juego.

El proyecto quiere ser tan solo un referente que ayude al profesorado especialista o no especialista en música, a planificar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de unos principios, metas y finalidades. A guiar al profesorado, nunca a condicionarlo, ni a determinar su acción en el aula. Merece la pena insistir en que este proyecto y la metodología en la que se sustenta no pretende ser un sistema cerrado y excluyente; todo lo contrario: cada profesor de música, con su práctica, podrá adaptarlo y complementarlo en cada situación de experiencia musical.

La Educación Musical Básica se desarrolla en un amplio periodo de tiempo de los tres a los dieciséis años con la implicación de distintos profesionales (3-6 años, profesorado especialista de música de Grado Cero; 6-12 profesorado especialista de música de la Básica primaria; 12-16 profesorado especialista de música de la Básica secundaria).

Este es uno de los grandes retos con los que nos enfrentamos; que nuestros alumnos sientan la necesidad de aprender música, que se interesen por sus aprendizajes, que estos tengan sentido dentro de su proyecto de formación para integrarse y relacionarse en su entorno social más inmediato.

Claro está que ciertas prácticas de música están todavía ausentes, en general, en dicho entorno, como tocar un instrumento o interpretar un grupo en la familia o en el grupo de amigos. Ello aumenta la dificultad de nuestra tarea, y empuja la Educación Musical hacia una concepción más social, más inmediata, que facilite la espontaneidad de su práctica. Igual que la familia o los amigos se juntan para jugar al fútbol, pasear en bicicleta o ver la televisión, pueden aprovecharse, al menos las ocasiones más naturales (cumpleaños, fiestas de navidad, excursiones, etc.), para disfrutar de la música en compañía en una práctica que permita a cada uno “demostrar” a su familia, a sus amigos, la utilidad de su esfuerzo y de su trabajo constante y diario en este terreno.

Es difícil en un área como la música vislumbrar utilidades a largo plazo, o justificar beneficios lejanos en cuanto a desarrollos intelectuales, afectivos, etc., que convengan a los padres, a nuestros compañeros de claustro o a nuestros alumnos.

Estos entenderán mucho mejor una idea más pragmática de la música, que sirva para satisfacer sus necesidades. Tenemos que crear necesidad, por ejemplo por medio de actividades grupales (coro, orquesta, grupo de baile, etc.) que conducen a interpretaciones ante un público (otros colegios, asociaciones de padres, de jubilados, de vecinos, etc.). Son proyectos musicales que implican a los alumnos, en su organización e incluso en su planificación, creándose un clima de corresponsabilidad muy estimulante.

El empleo del lenguaje musical en su tiempo de ocio dependerá de que la vivencia de la interpretación musical sea placentera. Solo si los alumnos se lo pasan bien tocando un instrumento, se creará una necesidad de aprender nuevos contenidos,

para así enriquecer su técnica y ser cada vez más capaces de expresarse a través de la música (cantando y tocando).

Así pues este proyecto con su secuencia, debe estar estrechamente vinculado a nuestros alumnos (y no solo en teoría), que son los que tienen que aprender. Cada profesor ajustará las secuencias –considerará distintos “tempos” de aprendizaje-, adoptando la orientación idónea en cada momento -improvisando, por ejemplo ante un requerimiento no previsto de los alumnos o ante una situación en la que las cosas no salgan como las habíamos programado-.

Esto requiere una gran agilidad del profesor. Este tendrá que tener siempre muy presentes los objetivos de su propio proyecto curricular, de modo que pueda retornar experiencias musicales ya pasadas y relacionarlas con nuevas en situaciones no planificadas. Para ser capaces de dar estos “saltos” hay que estar siempre alerta, observando la actuación de nuestros alumnos – la evaluación formativa exige unas pautas de observación- sin perder de vista los objetivos marcados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. DIDACTICA DE LA EDUCACION MUSICAL

“Lograr en nuestra sociedad una alfabetización musical, rechazando la concepción innatista de las bases epistemológicas de una educación musical general y comprensiva, podría ser un comienzo. “

El proyecto educativo Didáctica de la Educación Musical surge a raíz de la necesidad colectiva de profesores y profesoras de música, carentes de herramientas de trabajo en la didáctica musical.

Los profesores y profesoras (empíricos y no empíricos) deben participar en cursos de renovación pedagógica y experimentar cambios en la enseñanza de la didáctica musical, tanto teórica como práctica en sus aulas en distintos niveles de enseñanza (Educación Infantil, Educación básica Primaria, Educación media Básica y Educación media Vocacional, Escuelas de Música, Conservatorios Elementales), teniendo también importancia su experimentación en el campo de la Educación de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

La primera propuesta es alejar desde el primer momento al niño y al docente del concepto de libro de texto. El docente debe buscar enriquecer su bibliografía con nuevos materiales curriculares que faciliten la información acerca de la enseñanza musical y la elaboración de las unidades didácticas en cuanto a repertorio de melodías en soporte de CD y materiales de apoyo lúdico que permita enseñar la música por medio del juego.

Los recursos educativos publicados en nuestro país son muy escasos además que no han tenido en ningún momento vocación de constituirse como libros de información de metodologías o técnicas de enseñanza, sino replicas de libros texto.

No son materiales curriculares de apoyo o recursos didácticos que los alumnos y alumnas empleen durante el tiempo que sea necesario y del modo que su profesor o profesora considere oportuno.

Los materiales para el alumnado, que deberían ser libros de trabajo para adquirir aquellos aprendizajes que requieren un soporte audiovisual son muy escasos, casi inexistentes.

Es así como surge la idea de que sean los profesores y profesoras, los que se deban encargar y decidir, cómo organizar y temporalizar los objetivos, contenidos y actividades atendiendo a nuestra propia necesidad curricular; a la realidad idiosincrásica de nuestro marco educativo y nuestra propia filosofía de la educación musical. Pero a la hora de la clase no debería incurrir en el error mas común y generalizado como es el de llevar a una clase una replica de textual de un libro.

Este sistema metodológico en ningún caso es una salida ecléctica a la diversidad de métodos de comienzos y mediados de este siglo. Esto conduciría a un peligroso relativismo cercano al activismo -sin consistencia ni rigor interno-.

Este Sistema Metodológico parte de una síntesis conceptual de carácter integrador, un cuerpo teórico estrictamente fundamentado que engarza con la práctica diaria. Reconoce la existencia necesaria de aprendizajes específicos que parten de unas capacidades humanas y por ello comunes a todas las personas.

Tiene como objetivo superar los planteamientos teóricos que han entrado en competencia en tiempos pasados, gracias a las aportaciones de psicólogos, pedagogos y profesores en distintos campos relacionados con el conocimiento de los procesos mentales del ser humano y de su aplicación al ámbito de la educación.

Este modelo ha asimilado el punto de partida de métodos, siendo capaz de desarrollar por cuenta propia una serie de ideas presentes en ellos -ideas que

demandaban una elaboración actualizada que permitiese extraer unas implicaciones acordes con la realidad educativo -musical actual-.

Esta integración se ha llevado a cabo con importantes aportaciones surgidas de adecuaciones a los avances señalados y a experiencias empíricas que facilitan la coherencia de una secuencia de objetivos didácticos, contenidos y criterios de evaluación y posibilitan la universalización del lenguaje musical. Así pues, junto con las concomitancias evidentes con los métodos musicales en vigor, se introducen matizaciones y desarrollos correctores que hacen de este sistema metodológico sea, en parte, un planteamiento original y sugerente.

De este modo, este nuevo modelo de Educación Musical pretende subsanar alguna de las fisuras y las lagunas que impedían una educación universal adaptada a la realidad educativa actual, a las demandas implícitas y explícitas de la sociedad. Además de la valoración positiva que supone la incorporación de nuevas ideas, ha sido capaz de integrar en un solo marco conceptual detallado y explícito dichos conceptos e ideas originales con las nuevas aportaciones de diversas ciencias humanas.

Este modelo teórico-práctico goza de una gran versatilidad y permite inferencias inmediatas en todos los campos de la Educación Musical Básica Infantil, Educación Musical Básica Primaria, Educación Musical Básica Media y Educación Musical Media Vocacional; Educación Musical Específica: Iniciación Musical, Grado Elemental (Lenguaje Musical, Enseñanza Instrumental).

La estructura jerárquica (secuenciada) de este modelo permite una aproximación inmediata que conecta con la propia realidad del profesorado. Este nuevo planteamiento teórico-práctico pretende ser útil y relevante para la investigación-acción en el campo de la educación musical, permitiendo la génesis de nuevas hipótesis de contrastación empírica por todos y cada uno de los profesores y profesoras de música. Por ello no tiene vocación de constituirse un método cerrado

y generalizable a todos los ámbitos de la educación musical porque somos conscientes que la realidad educativa de cada profesor o profesora de música es única e intransferible. Todo profesorado de música que comparta las bases epistemológicas en las que se sustenta este método, encontrará en él una referencia válida que le facilitará la elaboración y el desarrollo de su propio proyecto curricular.

Cualquier paradigma de la educación musical debería contestar a las siguientes preguntas: ¿Qué es la educación musical (la enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical)?; ¿cuáles son sus fuentes sociológicas, psico-pedagógicas, epistemológicas y prácticas?; ¿cuál es la estructura de la educación musical (andamiaje de las capacidades necesarias para una expresión y comunicación musical y contenidos que permiten su aprendizaje y desarrollo)?; ¿cuál es el proceso dinámico por el que el potencial de expresión musical se manifiesta (factores genéticos, ambientales, educativos...)?; ¿qué estrategias se promueven para establecer cambios en la estructura y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que han conducido al estado actual del lenguaje musical?

Una síntesis con respuesta a las anteriores cuestiones pero que no recoja los resultados empíricos en el aula (el contexto socio-cultural), o que sea poco eficiente para incorporarlos gradualmente a su estructura básica, será poco útil para el profesorado de música que se encuentre inmerso en el dinamismo de su clase. Por ello, entre la opción de una síntesis reduccionista, cerrada herméticamente (como quien ha encontrado un tesoro, la piedra filosofal) o una síntesis dinámica que integre la práctica cotidiana de aula de cada profesor o profesora, nos hemos inclinado por esta última.

Esto no implica que este modelo metodológico se complejice, todo lo contrario, los fenómenos más relevantes se hacen desde un sistema conceptual muy reducido e internamente coherente que parte de la asunción de la importancia del entorno y a la necesaria e imprescindible interacción sensorial y psicomotriz. A pesar de que

este modelo abarca toda la complejidad de la Educación Musical (todos los módulos o bloques de contenidos), estableciendo precisas interdependencias que coayudan a una progresión armónica y fluida (en espiral), no pierde ni precisión ni la operatividad exigida a un modelo teórico con una vocación eminentemente empírica.

Este modelo de educación musical pretende servir como marco teórico-práctico que permita una progresión más firme y constante hacia una alfabetización musical recortando la distancia que existe entre la teoría y la práctica reconociendo que estamos abiertos a nuevas aportaciones de la psicología de la música.

Este Proyecto parte de la premisa que los aprendizajes espontáneos crean diferencias entre la población escolar y éstas corren el riesgo de evaluarse como capacidades congénitas, heredadas, innatas. Esta discriminación puede llegar a justificar tristemente la selección para alcanzar unos aprendizajes, una formación que todo ciudadano es capaz de obtener además de ser un derecho constitucional.

El proyecto educativo Didáctica de la Educación Musical quiere ser, como ya se dijo anteriormente, únicamente un referente que ayude al profesorado especialista en educación musical (básica y específica) a planificar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje sin dogmatismos y sin cerrar el currículo con actividades temporalizadas.

Este proyecto y el sistema metodológico cognitivo-evolutivo en que se sustenta no pretende ser un sistema excluyente con vocación mesiánica; todo lo contrario: cada profesor o profesora de música, con su práctica, podrá adaptarlo y completarlo en cada situación de experiencia musical, siempre con el punto de mira puesto en alcanzar unos objetivos determinados.

Este modelo didáctico está vivo, está en continuo desarrollo y es susceptible de enriquecimiento con nuevas experiencias que surgirán producto de la Universalización del Lenguaje Musical que se infieren del nuevo ordenamiento

educativo; de este modo se evitan expectativas rígidas que condujeran a esta propuesta metodológica a un anquilosamiento en sus planteamientos iniciales. Por ello este sistema a pesar de su propuesta de desarrollo curricular, es y está abierto a los nuevos avances de la psicología, la pedagogía y la experimentación práctica.

La realidad de la educación musical en nuestro país, demanda la existencia de nuevos materiales didácticos, adaptados al actual modelo curricular que faciliten la elaboración propia de proyectos curriculares, unidades básicas de programación (Unidades Didácticas) y procesos de enseñanza y aprendizaje aplicados a la realidad única e intransferible de cada profesor o profesora de música... Los materiales curriculares que se derivan de este proyecto educativo, creo que suplen en cierta medida, una parte de la demanda de recursos educativos que dieran una autonomía suficiente al profesorado.

En primer lugar es necesario indicar que este material no es para la creación de libros de texto, tal y como se definen éstos; no se obliga al profesorado a un seguimiento estricto de sus actividades, de unos temas o unidades elaboradas para todas las realidades educativas.

La razón última de cada propuesta educativa es que el alumnado se desarrolle por medio de los materiales didácticos en la práctica y la experiencia musical, donde este proyecto se justifica desde las fuentes del currículo, la ley de educación y la actual necesidad de herramientas didácticas para la enseñanza musical.

En la medida en que estas fuentes coincidan con las del profesorado y sus alumnos y alumnas este material será idóneo para la enseñanza y el aprendizaje.

Por ello el proyecto de grado “Didáctica de la Educación Musical”, pretende ayudar al profesorado encargado de la educación musical sin anular su autonomía didáctica.

Con la ayuda del proyecto, el profesor podrá llevar a cabo una secuenciación de objetivos, contenidos y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permita a sus alumnos y alumnas alcanzar los objetivos señalados en el currículo oficial para cada uno de los ciclos de la Educación Básica Primaria y Educación Básica Media y Educación Media Vocacional, así como en el desarrollo del grado elemental en Escuelas de Música y Conservatorios Elementales.

Este material está diseñado por niveles de secuencia y no por cursos para lograr un grado óptimo en la educación musical integral. Consideramos que el profesorado, dentro de un currículo abierto y flexible, programará su propia concreción de contenidos por cursos y ciclos atendiendo a sus objetivos didácticos contextualizados en su propia realidad socioeducativa. El material permite al profesorado mantener una gran autonomía didáctica, adaptando estos medios a su realidad educativa y no a la inversa, dándole orientaciones generales.

6. EL JUEGO COMO HERRMIENTA DIDACTICA EN EL DESARROLLO MUSICAL

6.1 EL JUEGO

Actualmente se presenta la necesidad de resolver un problemas del que no se habla jamás: la parte del tiempo que les concedemos a los niños para jugar, y la parte del tiempo durante la cual nosotros les acaparamos para hacerles aprender ciertos deberes, para fórmalos como futuros adultos.

En una obra que se ha convertido en clásica¹, por su gran alcance, el juego es definido como una acción libre, vivida como ficción y aparte de las obligaciones de la vida corriente. Esa palabra “libre” se va a revelar como muy importante, como lo veremos más adelante. El juego es pues una actividad libre y la palabra “actividad” adquiere también todo su significado; a veces una actividad ficticia en la realidad o lo imaginario, pero sobre todo una actividad en movimiento. El juego no es la nada, ni la ausencia de coacción, ni la ausencia de trabajo: es cualquier cosa que el niño realiza.

Es una actividad libre, vivida como ficticia, lo que quiere decir que está situada afuera de la realidad objetiva, poseyendo una verdad personal para el que la ejerce. Acción capaz de absorber totalmente al jugador, de comprometerlo como tal, y éste es un aspecto importante, ya que el compromiso en el juego es el principal estímulo de la efectividad.

Al contrario del reposo, que es falta de compromiso, ausencia de actividad, el juego es una acción continua, fuertemente dinámica. En contraste con las actividades dirigidas, jugar es una acción libremente elegida, no resultante de ninguna obligación.

1. (J. Huizinga, *Homuludens. Essair sur la fonction sociale de jeu*, Ed. Gallimard.)

El juego no produce otra cosa que el placer de jugar, igualmente cuando tiene consecuencia psicosociológicas y muchos otros efectos sobre la estructura de la personalidad. Esto dicho incluso por autores que preconizan el juego como instrumento pedagógico en la escuela.²

Esto permite seguidamente demostrar que es distinto jugar en el marco de la escuela que jugar en otro lado, porque el juego utilizado como medio pedagógico no presenta el interés de “juega por el juego”, sino que es una motivación para el aprendizaje. De allí el aprendizaje se convierte en lamenta del juego: es un desplazamiento importante, ya que el juego, por su propia definición, no debe de tener otra finalidad que la alegría o el placer de jugar, connotación que conviene tener en cuenta.

6.2 CARACTERIZACION DE LOS JUEGOS

El juego consta de cinco criterios: primero debe ser desinteresado, segundo de be ser espontáneo, tercero, debe causar placer, cuarto carecerá de estructura organizada, quinto causara liberación de conflictos y sexto debe crear sobremotivación. Se puede, pues, afirmar que si la actividad y el pensamiento adaptados constituyen en equilibrio entre la asimilación y la acomodación, el juego empieza desde el momento en que la primera supera a la segunda

Una ficción bien real

Las actividades lúdicas manifiestan un desfasaje en relación con la realidad ordinaria. Están inmersas en una libertad creadora que permite tomar distancia de los hechos útiles o necesarios. Pero si bien se trata de una ficción, en ella se cree firmemente.

2. P. Ferran, F. Mariet y L. Porcher, A l'école du jeu, Ed. Bordas, Coll. Pédagogie.

En la realidad social se puede, en muchos casos, simular, pero no así en el juego. El jugador no cree en su juego no está en condiciones de jugar. Está tratando de hacer creer que juega, pero en realidad está utilizando una estrategia que se relaciona con otro plano. Esto no de palabras; corrientemente en la vida simulamos, es decir practicamos actividades con otras intenciones que las manifiestan.

En el juego esto es imposible, ya que actuar por “otra razón” implica ponerse fuera del juego. Utilizar el juego con otra finalidad pone siempre en dificultades a animadores, a educadores pre-escolares y a maestros en relación a los niños.

Para caracterizar al juego, es necesario que la acción sea real y ficticia a la vez. Ficticia porque está afuera de la realidad, real porque compromete: hace falta que todos los que están implicados en el juego lo crean realmente.

Una tregua activa

El juego crea una ruptura y nos sitúa fuera de esa lógica de las preocupaciones que nos encadena constantemente al pasado y a lo porvenir. El juego representa una alternativa para escapar a las presiones de lo cotidiano. Se convierte en una valiosa actividad a nivel psicológico, ya que es un momento de recuperación, un momento de libertad con respecto a las tensiones.

Una acción seria

En todo juego, hay un reconocimiento de sí mismo y una exploración del mundo circundante. En una actividad real, todo está medido por la espera del resultado, por la eficacia, por la manera en que el entorno recibe esta acción. Y somos catalogados según este rendimiento. En el juego, nos podemos situar fuera de toda expectativa, y nos reencontramos con nosotros mismos, porque ninguna cosa fuera del marco del juego es una referencia válida. El juego es un compromiso activo, y ciertamente no un estado de inmovilidad.

Todo jugador se ejercita y se prepara para ser mejor, ejercitándose se perfecciona. Cada uno juega sus posibilidades en relación a una “realidad” donde él define las reglas (de juego). En tanto que en el mundo real son los elementos exteriores a sí mismo (otros poderes y circunstancias macroestructurales), quienes distribuyen las cartas. Otro aspecto importante del juego: todo el mundo está en igualdad, porque una vez conocida la convención, somos todos iguales con respecto a las reglas.

No sucede lo mismo en la vida real, que está organizada en sistemas donde el niño y la mayor parte de los ciudadanos ignoran las reglas decididas en otro lado. En el juego todos los jugadores pueden decidir las mismas reglas.

En la realidad objetiva todos los jugadores no están situados en la misma forma con relación a las reglas del juego, aquí los términos “juego”, “reglas de juego”, se transforman realmente en un juego de palabras, porque las palabras tienen un sentido diferente en esta frase.

Las reglas “de juego” son el conjunto de elementos que determinan las actividades y las reacciones de cada uno en la vida. Cada uno está ubicado en diferentes situaciones de jerarquía, derivados precisamente del nivel de su poder de decidir las reglas en juego. En tanto que en el juego, todo jugador, acepta y dirige por principio de las mismas reglas, de poscontrario no hay juego.

En la vida real, las reglas “de juego” son desigualmente conocidas, a veces algunos tienen la llave de las reglas en vigor, en tanto otros solamente las obedecen. En contraste y por el hecho de esa igualdad frente a las reglas, el juego tiene un valor heurístico muy particular.

La práctica en la elaboración y la decisión de las reglas del juego es muy importante como prefiguración de la realidad, razón de más para afirmar que el juego es una acción seria

6.3 EVOLUCION DE LOS JUEGOS

Juegos de ejercitación

El niño experimenta el placer e incluso un cierto asombro, al descubrir espontáneamente los movimientos de su cuerpo. El juego consiste entonces en reencontrar esos gestos hallados por azar, el niño experimenta así una satisfacción inmediata en el movimiento realizado.

Jean Jacques Rousseau lo ha dicho así: “para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia”. En nuestros días, encontramos la misma idea en los fundamentos de la psicomotricidad: por el movimiento, el niño desarrolla la coordinación espacio-temporal y los medios de comprender por analogía la proyección de su representación.

Es sólo poniendo nuestro cuerpo en movimiento que sucede algo, que las sensaciones de vida se amplifican. Es nuestro ser que reacciona y en esta acción de nuestra realidad tridimensional nosotros aprendemos a pensar. De otra manera, nosotros –como el niño- no somos nosotros mismos hasta que no probamos el placer del movimiento.

Juegos simbólicos

El niño toma “nota” de su entorno y le gusta imitar –a través de sonidos, de movimientos y de gestos significativos- el mundo exterior inmediato, sus padres, los animales domésticos, las máquinas... Él se transforma en la representación de esos rasgos que caracterizan las realidades vivientes que lo interrogan.

El juego simbólico es al juego de ejercicio lo que la inteligencia representativa a la inteligencia sensorio-motora. También podemos decir que el juego simbólico es a la inteligencia representativa lo que el juego de ejercicio es a la inteligencia sensorio-motora.

Él hace también “como” el auto que arranca y como los pájaros que vuelan, tocando las estrellas, creando innumerables formas animada, acompañadas de increíbles piruetas corporales o de mímicas antropomórficas. Es una apertura hacia el mundo fantástico, que va a colorear lo real al punto de experimentar una vivencia en el espacio de lo imposible.

6.4 PSICOMOTRICIDAD

Es a través de la actividad psicomotriz, predominante en los juegos que incluyen e movimiento corporal, donde se desarrolla la diferenciación entre el mundo de los objetos y de los sujetos por la exploración, los gestos de imitación y el “ir y venir” de la vinculación afectiva.

La psicomotricidad es un factor que comienza con la exploración del mundo, igualmente con la exploración de nuestro cuerpo. Antes de reconocer los dedos, impulsamos el aire; con nuestros primeros movimientos “sentimos” si el espacio está vacío y ocupado. Son los gestos de nuestro cuerpo como posibilidad de expresión los que nos introducirían en los conocimientos de nuestros límites de nuestras posibilidades.

La coordinación psicomotriz es una cualidad directamente ligada a la expresión del cuerpo, porque todo movimiento tiene una connotación psicológica de sensación, porque la resonancia de una respuesta encontrada y todas las sensaciones que de ella derivan, no son, al comienzo, más que un gesto físico que engrana la afectividad. En ese movimiento yo reencontraré el placer o la frustración de no llegar a donde quiero. Ahora bien, el placer de llegar a cualquier cosa y de sentir además la sensación del movimiento nos incita a renovar ese gesto. Así nuestra memoria afectiva se construye desde los primeros gestos psicomotores.

La educación corporal espontánea a través del juego toma una importancia primordial para el conocimiento inmediato de sí mismo, y por la experiencia directa de todo descubrimiento, donde el cuerpo sostiene una presencia personal en el mundo. El esquema corporal está entonces fundado sobre esos fenómenos de exploración, imitación y evolución en el campo social.³

Cuanto más tenemos la ocasión de jugar, de entraren contacto con las cosas, más podemos favorecer un esquema corporal mejor integrado, más extendido. Cuanto menos tenemos ocasión de jugar, menos podemos experimentar estos descubrimientos concernientes a nosotros mismos, a los objetos, a la distanciación, la conceptualización, y finalmente, menos podrá nuestro sistema corporal constituir un elemento de apoyo a nuestra personalidad

Expresiones simbólicas como “hacer frente”, “ponerse a distancia”, “volverse”, “sentir la tensión”, destacan el valor de base de esta aprehensión inmediata a través de los juegos corporales. La imagen de si mismo, sostenida por su esquema corporal, está construida por la integración a sí, de la experiencia vivida de su cuerpo en el mundo y de la relación con los otros.⁴ Ella es la base de apoyo operacional.

Los niños mal estructurados se revelarán a través de distintos problemas en el funcionamiento: dislexia, disgrafías y enfermedades multiformes, comprendidas dentro del lenguaje. Evidentemente, más tarde, la aplicación terapéutica intente recuperar ese tiempo de juego; pero las actividades de reeducación no vuelven a llenar jamás la misma función, porque actuar sobre quien esta en proceso de crearse y de elaborarse es una cosa diferente de querer reatrapar la naturaleza años mas tarde.

3. André Thomas, *L'image de mon corps*, en « Revue Neurologique »

4. Dr J. Chazaud, *Introduccion a la psychomotricité*, Ed. Privat. * “Forcing”, término deportivo que significada: acoso constante. N. T.

La persona ya no es maleable, el esquema corporal está ya en parte fijado. Es necesario entonces hacer un “forcing” * de ejercicios, nuevas combinaciones que deben cumplirse con la flexibilidad propia de una edad anterior.

6.5 EXPRESION LUDICA, URBANISMO Y ESCUELA

Por el juego, la psicomotricidad del niño se desarrolla según un ritmo propio de maduración y que favorece el descubrimiento del mundo circundante. Es jugando que el niño aprende el espacio de vida, sueña y crea toda clase de “mundos” que lo preparan a la vida⁵.

El juego permite al niño evolucionar según su ritmo y le da ocasión de hacer sus propias experiencias. Disponiendo de un espacio vital el niño encontrará siempre algún lugar

para jugar, mientras que hoy se hace lo contrario: se lo encierra en una sola pieza destinada al juego. Lo importante es que él disponga, según su gusto del momento, del espacio donde se pueda instalar libremente para jugar.

Por otra parte, el juego significa el descubrimiento del mundo y de la afectividad personal en la diversión, en tanto que la vida escolar es el reconocimiento del rendimiento, la escolarización pone al niño en la situación definida en términos de fracaso – éxito, que siempre conduce a una clasificación de prestigio.

El niño descubre su afectividad por el juego, en dialogo permanente con los objetos y con los otros, y a través del juego el niño logra hacer sus propios descubrimientos.

5. Lise Tourtet, *Jouer – Rêver – Créer*, Ed. A. Colin.

7. EL JUEGO COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

El psicólogo y pedagogo Jerome Seymour Bruner contribuyó a difundir la importancia que tienen las estructuras cognitivas del niño, en el proceso educativo, acercando la obra piagetiana a psicólogos y a educadores. Pero, al mismo tiempo, insiste en la importancia de la **instrucción**, de la forma en la que el maestro presenta al niño aquello que debe aprender, y del **aprendizaje** como proceso de que pueda acelerar ese mismo desarrollo cognitivo. En este aspecto Bruner está más cerca de de Vygotsky que de Piaget.

Bruner habla sobre tres tipos de aprendizaje. El aprendizaje por **observación** o **imitativo**, el Aprendizaje **accidental**, el Aprendizaje **desde la concepción infantil**, el Aprendizaje **auto iniciado** y la **auto dirección del aprendizaje**.

7.1 ACTITUDES, PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE SEGÚN BRUNER

Actitudes: el dominio de las ideas fundamentales de un campo, abarca no sólo la comprensión de los principios generales del mismo, sino también el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación, llevando al estudiante a resolver los problemas por sí mismo. La actitud que se debe fomentar en el estudiante es la del **descubrir**, de tal modo, que lo que descubra o aprenda sea utilizable y significativo para su manera de pensar.

Principio: cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, ha de servirnos para el futuro, es decir, no solo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más allá con mayor facilidad

Objetivo: hay dos maneras de que el aprendizaje nos sirva para el futuro: una es mediante su aplicabilidad específica a tareas que son sumamente similares a las que originariamente aprendimos a desempeñar.

Una segunda manera es la transferencia de principios y actitudes. En esencia, consiste en aprender inicialmente, no una habilidad, sino una idea general, que pueda ser usada luego como base para reconocer subsiguientes problemas como casos especiales de la idea originariamente dominada.

Para que una persona esté en condiciones de reconocer la aplicabilidad o inaplicabilidad de una idea o una nueva situación y a ampliar su aprendizaje respectivo, debe tener claramente presente la naturaleza general del fenómeno del que se está ocupando. Cuando más fundamental o básica sea la idea que se ha aprendido casi por definición, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas.

7.2 APRENDIZAJE DESDE LA CONCEPCIÓN INFANTIL

En este aprendizaje se desarrolla la disposición para aprender y se divide en tres fases.

7.2.1 Desarrollo intelectual

A cada etapa del desarrollo, el niño tiene una manera característica de considerar al mundo y de explicárselo a sí mismo, por lo tanto para enseñarle una materia a un niño, en cualquier edad determinada se debe representar la estructura de esa materia de acuerdo con la manera que tiene el niño de considerar las cosas. Pero el mundo simbólico del niño no hace una separación clara entre motivos, sensaciones internas y la realidad exterior. Para él, el sol se mueve porque Dios lo mueve y las estrellas, como él, tienen que irse a acostar.

El niño es capaz de separar sus propias metas de los medios para alcanzarlos, y cuando tiene que hacer correcciones en su actividad por intentos fallidos en la manipulación de la realidad, lo hace por medio de lo que se llaman regulaciones intuitivas que por operaciones simbólicas, pues las primeras correcciones son de naturaleza de “prueba y error”, en vez de pensar el resultado. Los Maestros están seriamente limitados en la transmisión de conceptos a un niño en esta etapa.

7.2.2 El acto de aprender

El aprendizaje de una materia parece involucrar tres procesos casi simultáneos. Primeramente hay la **adquisición** de información nueva, con frecuencia una información contraria o sustitutiva de la que la persona ha conocido antes, implícita o explícitamente. Cuando menos, es un refinamiento de un conocimiento anterior, como cuando uno muestra los detalles del sistema circulatorio a un estudiante que ya sepa, vaga o intuitivamente que la sangre circula.

Un segundo aspecto del aprendizaje puede llamarse **transformación** – el proceso de manipular el conocimiento para hacerlo adecuado a nuevas tareas. Nosotros aprendemos a analizar la información para ordenarla de manera que permita extrapolación o interpolación o conversión en otra forma. La transformación comprende las maneras con que manejamos la información con objeto de rebasarla.

Un tercer aspecto del aprendizaje es la **evaluación**: comprobar si la información que hemos manipulado es adecuada a la tarea.

Uno de los modos más discutidos de llevar a un estudiante a lo largo de una difícil unidad de material, consiste en retarlo a una oportunidad de ejercitar sus plenas facultades, de tal manera que pueda descubrir el placer de su funcionamiento completo y efectivo. Al niño pequeño se le debe dar una serie mínima de hechos y luego alentarle a deducir la serie más completa implicando los conocimientos que ya, él tiene. Un episodio para un niño pequeño, debe contener poca información

nueva, para que luego él por sí mismo pueda ir más allá, relacionando lo que tiene con la información dada.

La técnica del descubrimiento, es la que hace que el niño genere información por sí mismo, la cual pueda luego comparar o evaluar frente a las fuentes, logrando nueva información en el proceso. La duración óptima de un episodio de aprendizaje, puede ser larga o corta, como ya lo dijimos anteriormente, pero cuanto más largo y surtido sea el episodio, tanto mayor debe ser el resultado en condiciones de potencia y entendimiento incrementados si la persona ha de ser alentada para pasar con ahínco al episodio siguiente.

7.2.3 Plan de estudios en espiral

Consiste en la elaboración de un plan de estudios para la enseñanza de episodios de aprendizaje para los niños, en respetar las maneras de pensar del niño que se va desarrollando, traduciendo el material a las formas lógicas de él, y retarlo lo suficiente para tentarlo por adelantado, a que se introduzca a su edad temprana, a las ideas y estilos de vida, que en su adultez lo harán un hombre educado.

El objetivo de este plan es el reconseguir que cualquier materia enseñada en la escuela primaria, este plenamente desarrollada, y por consiguiente que pueda servir de conocimiento a un adulto, o si habiéndola conocido cuando niño, haga de él una persona o un adulto mejor.

Un plan de estudios debe elaborarse entorno de las grandes cuestiones, principios y valores que una sociedad estima dignos del continuo interés de sus miembros, pero antes que todo, para poder crearlo y aplicarlo debemos primero que todo inquirir en cual es la concepción que el niño tiene sobre las cosas, cual es su concepción infantil sobre lo físico, la moralidad, los números, etc.

La idea básica del aprendizaje del niño por episodios, es que esta información se imparta al mismo, nivel a nivel que él va cursando, desde su primaria hasta su

bachillerato y otros, pero aclarando que por cada nivel que él cursando, desde recibir una parte del episodio hasta que culmine la información completa del mismo conjugándolo con su forma de pensar y antiguos conocimientos, para luego reestructurarlos o cambiarlos.

7.2.4 Autodirección del Aprendizaje

Habla de la autodirección o autorregulación de la cognición y sobre las habilidades cognitivas en los pequeños llamada **La memoria deliberada**. Se ha considerado que los niños pequeños son incapaces de realizar un aprendizaje planificado o estratégico. Esto no significa que se pensara que los niños pequeños fueran incapaces de aprender, sólo que no podían regular, activa y deliberadamente, sus propias oportunidades y experiencias de aprendizaje.

Muchos estudios han puesto en duda el supuesto de que los niños en edad preescolar eran incapaces de recordar de forma deliberada y de seguir una estrategia.

Según Bruner, se debe de disponer de tareas adecuadas por cada edad. El hecho de que los niños en edad preescolar puedan o no adoptar un objetivo de memorización y organicen su conducta de acuerdo con ese objetivo, depende de sí la tarea de memoria refleja las habilidades y propensiones existentes en ellos mismos.

8. PLAN DE TRABAJO

Todos sabemos que interpretar una partitura no sólo consiste en convertir en sonido lo que está escrito (con sus matices, etc.), si no ir más allá y unir lo que el compositor, o el pueblo en el caso de piezas populares, ha querido expresar con el significado que aquella pieza tiene para nosotros, con nuestra forma de vivir aquella obra musical.

Por esta conexión que debe existir entre técnica y expresión de sentimientos el aspecto más importante que hay que trabajar en la educación artística y en concreto en la música, ha de ser el que hace referencia a las actitudes. No debemos pensar que nuestro alumnos son aprendices de músicos, sino músicos de verdad ya que en ocasiones son creadores, intérpretes y compositores muy sensibles que podemos potenciar, o desaprovechar.

Esta sensibilidad hace que los contenidos procedimentales tengan que ir en función de la motivación que el alumnado tenga para aprender una técnicas que le permitan exteriorizar una riqueza potencial interior.

Lo que es necesario ante todo es que el alumnado manifieste una actitud abierta, que tenga muchas cosas que decir; después, conocer el modo de decirlas, las posibilidades técnicas que harán que salgan al exterior y hablen a los demás en un lenguaje que entiendan.

Conviene que estos aspectos (actitudes y procedimientos), se interrelacionen y cada uno de ellos sirva para desarrollar y potenciar el otro. El aprendizaje de hechos y conceptos ira ligado y potenciará también los anteriores.

8.1 LOS CONTENIDOS

Dentro de esta área hay procedimientos más significativos que otros. Además de los más generales en todas las materias, como la definición, la clasificación, la enunciación, la referencia, la generalización, la planificación, etc., podríamos citar los siguiente como propios de las enseñanzas musicales a causa de su carácter más próximo a la esencia de la materia:

- ◆ La experimentación y la manipulación por la necesidad de ser una materia donde el aspecto motriz es tan importante.
- ◆ La representación, la caracterización y la dramatización, que son imprescindibles en los juegos gestuales y en las danzas.
- ◆ La composición, la creación, la interpretación, la entonación, la imitación, la desinhibición, la reproducción, la audición y la precisión que son obligadas en todo lo referente a la vía que va del interior al exterior del alumnado.
- ◆ La identificación, el análisis, la ordenación, la distinción, el contraste, la comparación, la combinación, el reconocimiento, la relación, la observación, la diferenciación, la síntesis y la lectura que están en la vía del exterior al interior del alumnado.

9. AREAS ELEMENTALES DE MUSICA A DESARROLLAR

9.1 PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION MUSICAL

La elaboración de un proyecto curricular en áreas donde tradicionalmente el currículo se basaba en una experiencia práctica acumulada por los años de profesión puede resultar con una cierta dificultad. El profesorado de iniciación musical y de lenguaje musical tiene autonomía didáctica para confeccionar su proyecto curricular conforme a su realidad educativa, única e intransferible. El proyecto curricular debe abarcar contenidos comunes al currículo de la educación musical básica y específica, concretamente en el área de lenguaje musical. Concretar principios psicopedagógicos a través de un amplio desarrollo de la secuencia de contenidos y numerosas ejemplificaciones que facilitan al profesorado de lenguaje musical una rápida elaboración de sus Unidades Didácticas.

9.2 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL

El profesorado empírico que imparte la asignatura de lenguaje musical en Escuelas de Música y Conservatorios ha vivenciado la llegada por primera vez de una ley general de educación que les afecta al mismo tiempo que al resto de enseñanzas. Este acontecimiento tan extraordinario necesita asimilarse y conlleva un tiempo de aclimatación. Los conocimientos de psicología de la música y de didáctica de la música, pueden facilitar la adaptación a esta reforma.

Las fuentes del currículum son cuestionadas en cualquier defensa de proyectos, programaciones y unidades didácticas. El/La opositor/a necesita argumentos,

además de su práctica, provenientes de la psicología de la música, de la didáctica de la música, de la sociología de la música que den coherencia a sus planteamientos didácticos. Se debe tratar de un modo claro e integrado en la práctica la percepción musical, la música como lenguaje; el pensamiento y la imaginación musical; la memoria musical; las estrategias de enseñanza y aprendizaje; la atención y concentración musical; desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para la expresión vocal, instrumental y para el empleo autónomo del código escrito; la audición y las representaciones internas; los aprendizajes interactivos...

9.3 PRIMEROS JUEGOS MUSICALES

La elaboración de Unidades Didácticas requiere un alejamiento de la práctica cotidiana de modo que éstas se contextualicen dentro de un proyecto docente a medio y largo plazo. Esta contextualización necesita irremediablemente un planteamiento secuenciado en distintos niveles que no deje en manos de desarrollos musicales espontáneos (producto de la maduración física y cognitiva y de las experiencias habituales en su entorno más próximo) la formación musical básica: secuencia de objetivos didácticos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, evaluación, refuerzo...

La actual ley de educación y la reglamentación de las escuelas de música prevén la educación musical en estos centros para niños y niñas de edades muy tempranas. El profesorado de iniciación musical y de lenguaje musical puede ver facilitada su labor con los juegos musicales. Estos juegos pueden programarse desde los tres años y su recorrido secuencial alcanza hasta los ocho años. Por ello se ubican perfectamente en el entorno de una educación musical desarrollada en las Escuelas de Música y en el primer ciclo del grado elemental, en la asignatura Lenguaje Musical. El profesor especialista puede enriquecer los juegos desde su visión propedéutica.

La adquisición de aprendizajes formales a través de códigos escritos, de descripciones verbales en el marco de una lógica de adulto, han conducido en muchas ocasiones a estrategias deductivas, sin apoyo en la experiencia vital de la música, que contraponían la creatividad musical, la espontaneidad expresiva, en una palabra la percepción, comprensión y expresión intuitiva de la música, al aprendizaje de leyes y estrategias formales totalmente abstractas e incomprensibles.

Los primeros aprendizajes musicales en estas edades deben partir de la experiencia práctica, real, cotidiana; de la vida afectiva, de las expresiones orales; del habla, de sus movimientos espontáneos, de su experiencia intuitiva de la música... Por ello los juegos son el vehículo metodológico para conducir la experiencia intuitiva a una experiencia formalizada de la música. Por ello supone el motor de arranque para el aprendizaje y desarrollo de capacidades de expresión musical, los requisitos previos de una educación musical, natural, integral y constructiva.

Por medio de los juegos se debe intentar alcanzar la universalización del lenguaje musical: juegos que desde la intuición simbólica alcanzan la notación formal; juegos que desde el ritmo verbal desarrollan el motor-corporal; juegos que desde la expresión afectiva llegan a la asunción del movimiento sonoro... De este modo es posible conseguir que la música sea un lenguaje de expresión y comunicación para todos los niños y niñas.

9.4 NUESTRAS CANCIONES

El desarrollo audiovocal es uno de los objetivos de la Iniciación Musical y del primer ciclo del Grado Elemental. Este desarrollo junto al desarrollo audiomotor y audiográfico se constituyen como los pilares de una formación musical que aspira a la universalización de la música. El repertorio de melodías que niños y niñas que

cantan desde muy tempranas edades deben proceder de fuentes muy diferentes a las habituales en tiempos pasados.

El aislacionismo de la sociedad urbana ha limitado el número de aprendizajes musicales espontáneos habituales en una sociedad con un tejido social más interrelacionado. Estos aprendizajes, en una época espontáneos, recaen en la actualidad en los programas educativos en las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

El repertorio infantil es la fuente del desarrollo más importante en las capacidades musicales, las audiovocales teniendo en cuenta que en unas condiciones educativas adecuadas entre los tres y seis años puede surgir en todos los niños la tonalidad, la afinación del contorno melódico de sus expresiones vocales.

Este desarrollo se ve facilitado con la intervención, además de las canciones folclóricas y populares, las canciones de un repertorio infantil mediatizado por los medios de comunicación, por la asimilación de melodías donde se ofrezcan la asimilación de toda suerte de giros rítmico-melódicos, estructuras formales y expresiones agógica-dinámicas. Por ello las melodías deben ser de progresión pentatónica y melodías en progresión diatónica.

Cada profesor/a de iniciación musical y lenguaje musical valorará la necesidad de unas y otras dentro de su proyecto curricular y atendiendo a la evaluación formativa que diseñe y acerca de como enseñara una canción, y sus recursos didácticos en relación con la educación auditiva, rítmico-motriz, instrumental y vocal, y con la iniciación a la lectura y escritura musical.

La integración de la canción en las unidades didácticas en ocasiones deberá tener connotaciones anecdóticas. Sus funciones dentro de unos procesos de enseñanza y aprendizaje deben estar adecuadamente justificadas e integradas en el conjunto de contenidos que conducen a una expresión autónoma.

9.5 MÚSICA PARA TODOS

Se recomienda para alumnos de escuelas de música con edades comprendidas entre los 5 y 7 años. Los juegos que se deben incluir en esta área son con los que se inicia intuitivamente la lectura y escritura musical a través del sistema de notación proporcional. Aquí también se debe dar inicio a la asociación auditiva-visual, necesaria para interiorizar los signos musicales.

Los niños inician sus primeros dictados musicales a partir del descubrimiento del ritmo y la melodía de sus nombres, de los objetos que les rodean y de las canciones de su repertorio, a través de divertidas vivencias sensorio-motrices. Asimismo, se acercan lúdicamente al lenguaje musical escrito desde experiencias naturales de su expresión musical espontánea.

Se deben plantear juegos del segundo, tercer y cuarto nivel -respectivamente- pensados en alumnos entre los 7 y 10 años en los niveles de Iniciación Musical y comienzos del Grado Elemental de Música. Está destinado a aquellos alumnos y alumnas que hayan desarrollado sus capacidades en el grado indicado para el primero, segundo y tercer nivel o a aquellos/as de otros cursos.

9.6 LECTURA Y ESCRITURA MUSICAL Y LENGUAJE MUSICAL VIVO

Los primeros pasos en la lecto-escritura musical son secuenciados a través del método de lectura global, interválico y gestual y del sistema de notación proporcional. Al alumnado de Grado Elemental se le debe dotar de unos recursos básicos que le permitan una gran autonomía tanto en la lectura, escritura como en la práctica instrumental y coral. Los resultados obtenidos son muy sólidos y permiten al profesorado de lenguaje musical encarar una lecto-escritura comprensiva indispensable para una formación musical específica

9.7 MELODÍAS CLÁSICAS PARA CANTAR, TOCAR Y ESCUCHAR

El profesorado de lenguaje musical deberá crear amplio repertorio de lecturas musicales con distintos niveles de dificultad. Este amplio repertorio le permitirá asentar los contenidos adquiridos. Cada profesor/a empleará las lecturas que considere necesarias conforme a los contenidos de lecto-escritura que sus alumnos/as hayan adquirido.

9.8 JUEGOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA

Juegos que permiten un desarrollo secuenciado de la capacidad auditiva, analítica y global

10. EDUCACIÓN INFANTIL

Materiales curriculares y recursos didácticos para el desarrollo las capacidades musicales en niños y niñas de Educación Infantil.

10.1 NUESTRAS CANCIONES

Los niños y niñas de Educación Infantil encuentran en la canción y en el juego un recurso educativo muy importante con el que sienten una gran identificación. El desarrollo audio vocal que se proponen para esta etapa requiere un repertorio de canciones que lo refuerce de un modo consciente y secuenciado acompañando y guiando su desarrollo espontáneo. La ausencia de unas asociaciones audio vocales no tienen porqué entorpecer el desarrollo de capacidades de expresión musical. Las canciones que se proponen en este proyecto son susceptibles de encuadrarse en distintos centros de interés y se presentan de modo progresivo en cuanto a los intervalos que las contienen.

A la hora de desarrollar el contenido, el profesor/a de música cuenta con el apoyo de cuatro guías.

La primera de ellas, Guía 1, presenta canciones de dos, tres y cuatro sonidos en progresión pentatónica, con acompañamientos armónicos diatónicos. Estas canciones son las primeras que el niño interpreta con sus instrumentos (flauta dulce e instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada).

Guía 2 contiene canciones de cinco y seis sonidos en progresión pentatónica, mientras que la tercera guía presenta canciones de cinco y seis sonidos en progresión diatónica y ejercicios de educación vocal e iniciación a la lectura y escritura musical.

Por último, Guía 4 contiene canciones de seis sonidos en progresión diatónica y ejercicios de educación vocal e iniciación a la lectura y escritura musical.

10.2 PRIMEROS JUEGOS MUSICALES

El profesorado de Educación Infantil tiene conciencia clara de que los primeros aprendizajes musicales en estas edades son el motor para el aprendizaje y desarrollo de capacidades de expresión musical, al igual que sucede en el desarrollo de otras capacidades. Los requisitos previos de una educación musical, natural, integral y constructiva comienzan a construirse de una manera organizada y secuenciada en esta etapa tan importante para la vida escolar de niños y niñas. En esta parte se describen, secuenciados, aquellos juegos imprescindibles para lograr que la música sea un lenguaje de expresión y comunicación para todos los niños y niñas de estas edades. Los juegos propuestos, experimentados en la etapa de educación infantil, permiten el desarrollo lúdico de capacidades de expresión vocal, rítmico-motriz, instrumental y de percepción visual y auditiva. La metodología de trabajo propuesta les permite integrarse en proyectos de desarrollo global diversos, y su carácter abierto, permite que cada profesor y profesora, desde su autonomía, los contextualice en su trabajo cotidiano.

10.3 MELODÍAS CLÁSICAS PARA CANTAR, TOCAR Y ESCUCHAR

En la etapa de Educación Infantil el desarrollo de capacidades rítmico-corporales, psicomotrices, requieren un repertorio básico de melodías que apoyen los ejercicios propuestos. Melodías que remarcan los elementos rítmicos básicos (pulsación, división y acento) y permiten de un modo muy sencillo integrar los contenidos del área de psicomotricidad. Al mismo tiempo, la memorización inconsciente de estas melodías permite a los niños y niñas de educación infantil acercarse de una manera natural a expresiones musicales de tiempos pasados que forman parte de nuestra cultura musical. Estas melodías empleadas en esta etapa supondrán la base del

repertorio de melodías clásicas que los niños y niñas interpreten con sus instrumentos en el momento que sus recursos técnicos lo permitan.

10.4 FLAUTA

Tradicionalmente la enseñanza del instrumento ha estado relegada al aprendizaje del código escrito. Al igual que sucede con la lengua materna, el primer contacto con el instrumento puede ser intuitivo, global partiendo de asociaciones visomotrices y empleando referencias auditivas acercándose a la grafía de un modo global, no analítico. Este texto aplica estos principios a la enseñanza de la flauta de pico (flauta dulce). Esta propuesta ha sido experimentada con niños y niñas de Educación Infantil obteniendo unos resultados muy gratificantes tanto para el alumnado y el profesorado como para el entorno familiar.

10.5 MÚSICA PARA TODOS

En la etapa de Educación Infantil, los niños y niñas comienzan a tomar conciencia de la representatividad gráfica del lenguaje materno. Esta etapa propone aquellos juegos musicales diseñados en para el **primer nivel de Educación Musical**. Se recomienda para alumnos de 5-6-7 años o para aquellos de otros cursos que inician su formación musical. En esta fase se deben incluir los juegos con los que se inicia intuitivamente la lectura y escritura musical a través del sistema de notación proporcional. Se debe comenzar también la asociación auditiva-visual necesaria para interiorizar los signos musicales.

11. EDUCACIÓN PRIMARIA

Materiales curriculares para el desarrollo las capacidades musicales en niños y niñas de Educación Primaria. Materiales para que el profesorado elabore sus unidades didácticas y la programación de aula diaria y soportes gráficos para que cada alumno puedan realizar aquel aprendizaje

11.1 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL

En está área se debe contextualizar y estructurar la Educación Musical atendiendo a los criterios psicopedagógicos y desde una visión constructiva del lenguaje musical. En esta fase se quiere aportar un puente entre las teorías que emanan de la psicología y la didáctica y la práctica cotidiana, por ello puede ser un referente básico para comprender las bases epistemológicas que sustentan el desarrollo curricular propuesto por este proyecto a partir de un modelo cognitivo-evolutivo.

El desarrollo teórico debe ser acompañado con multitud de ejemplos y permitir al profesorado especialista de Educación Primaria fundamentar su trabajo y establecer recorridos curriculares propios que desmitifican la verdad popular que sustenta la inaccesibilidad de la música para algunos ciudadanos y ciudadanas

11.2 PRIMEROS JUEGOS MUSICALES

En la etapa de Educación Primaria el profesorado especialista de música comienza a desarrollar las capacidades de expresión musical de sus alumnos y alumnas manteniendo un referente concreto en el desarrollo motriz, corporal y vocal del alumno. Los primeros aprendizajes musicales en estas edades son el motor para el aprendizaje y desarrollo de capacidades de expresión musical. Los requisitos previos de una educación musical, natural, integral y constructiva se planifican en

procesos de enseñanza y aprendizaje desde los primeros niveles de esta etapa. Algunos alumnos y alumnas poseen un desarrollo espontáneo de determinadas capacidades de expresión musical, pero en otros se constata un claro déficit. La experiencia musical de estos niños en el entorno sociofamiliar, en la etapa de Educación Infantil condicionará irremediablemente sus conocimientos previos. Estos aprendizajes espontáneos crean diferencias y éstas son evaluadas en muchas ocasiones como capacidades innatas trayendo consigo una clasificación y selección del alumnado para una formación que todos son capaces de obtener.

Los juegos que se apliquen en esta etapa deben facilitar que la música sea un lenguaje de expresión y comunicación para todos los niños y niñas. El entendimiento formal de la música ha supuesto para muchos niños y niñas una barrera infranqueable para una formación musical básica real. Por ello se debe tener conocimiento el entendimiento intuitivo de la música que todos los niños y niñas tienen como componente de humanidad.

A partir de esa apreciación intuitiva basándonos en su experiencia vital se alcanza progresivamente un formalismo elemental que le permite al alumnado integrar el lenguaje de la música en su vida cotidiana. La creación musical y el desarrollo del sentimiento musical forman parte de la experiencia musical intuitiva y los juegos diseñados en esta área deben contribuir a desarrollarlas. Así el gozo con actividades musicales no está reñido con la aspiración de una autonomía formal dentro de una educación universal y comprensiva.

Muchos de estos juegos deben tener planificada una secuencia de contenidos que abarquen varios cursos mientras que en otros la secuencia se agote en pocas semanas y enlazados con otros juegos actúen los contenidos adquiridos como prerrequisitos. El planteamiento didáctico por niveles permite a cada profesor o profesora, desde su autonomía y criterio, temporalizar cada juego y sus niveles de secuencia en sus unidades didácticas atendiendo al avance individualizado de sus alumnos y alumnas.

11.3 NUESTRAS CANCIONES I

En la etapa Educación Primaria el repertorio de canciones que los chicos y chicas deben aprender debe abarcar canciones didácticas que favorezcan el desarrollo de sus capacidades para realizar una adecuada asociación vocal; canciones didácticas que acompañan a ejercicios para realizar asociaciones audio-rítmicas; canciones didácticas que permitan aprender asociaciones audio- visuales (audio-gráficas)... y por supuesto canciones de su repertorio popular, folklórico. El entrenamiento es una herramienta imprescindible para el desarrollo de las destrezas vocales, para el canto afinado. En este proyecto (pensado como libro de consulta para que profesores y profesoras pueden tener en su casa para reforzar sus metodologías y aprendizajes) ofrece las partituras de algunas canciones didácticas, con orientaciones didácticas acerca de como enseñar una canción, sus recursos didácticos en relación con la educación auditiva, rítmico-motriz, instrumental y vocal, y con la iniciación a la lectura y escritura musical. El tamaño de estas partituras es un 50% mayor que el habitual permitiendo un seguimiento global de las partituras de las canciones que interpretan.

11.4 NUESTRAS CANCIONES II

Aquí se complementan las canciones didácticas publicadas en el proyecto partiendo de un desarrollo diatónico. El profesorado de Educación Musical en Educación Primaria podrá secuenciar libremente el amplio repertorio de canciones didácticas consecuentemente con su proyecto curricular. Canciones de ambos grupos se combinan de modo que un desarrollo audio-vocal que se inicia en la cantinela universal que evoluciona del habla cotidiana (intervalos de tercera, tercera + cuarta; tercera + quinta; tercera + cuarta + quinta + sexta + octava...), en un desarrollo pentatónico (necesario para muchos niños del primer ciclo) se integre dentro de un desarrollo audio-vocal diatónico apoyado por el repertorio de canciones y juegos de base popular y folklórica.

11.5 MÚSICA PARA TODOS I

Tal y como se ha indicado anteriormente los materiales curriculares de este proyecto educativo no tienen función de libro de texto. Por ello no recogen y agrupan las actividades en unidades didácticas. Cada profesor desde su proyecto curricular, desde sus propias necesidades, creará su propia dinámica en el empleo de este libro. Cada alumno trabajando individual y grupalmente adquirirá aprendizajes básicos que le permitirán una mayor autonomía en su expresión musical. Se deben incluir los juegos con los que se inicia intuitivamente la lectura y escritura musical a través del sistema de notación proporcional, y comenzar la asociación auditiva-visual necesaria para interiorizar los signos musicales.

11.6 MÚSICA PARA TODOS I, II, III Y IV

Esta área está destinada a aquellos alumnos y alumnas (7 - 10 años) que hayan desarrollado sus capacidades en el grado indicado para el primero, segundo y tercer nivel o a aquellos/as de otros cursos que hayan alcanzado los contenidos planteados en el nivel infantil.

Los niños inician sus primeros dictados musicales a partir del descubrimiento del ritmo y la melodía de sus nombres, de los objetos que les rodean y de las canciones de su repertorio, a través de divertidas vivencias sensorio-motrices. Asimismo, se acercan lúdicamente al lenguaje musical escrito desde experiencias naturales de su expresión musical espontánea.

11.7 FLAUTA 1

Dirigido a alumnos y alumnas de 5-6-7 años o de otras edades que se inicien en la flauta dulce soprano. Corresponde al primer nivel de expresión instrumental.

11.8 FLAUTA 2

Dirigido a alumnos y alumnas de 7-8 años o de otras edades que hayan superado el primer nivel. Corresponde al segundo nivel de expresión instrumental.

11.9 FLAUTA 3

Dirigido a alumnos y alumnas de 8-9 años o de otras edades que hayan superado el segundo nivel. Corresponde al tercer nivel de expresión instrumental.

11.10 FLAUTA 4

Dirigido a alumnos y alumnas de 9-10 años o de otras edades que hayan superado el tercer nivel. Corresponde al cuarto nivel de expresión.

11.11 FLAUTA 5

Dirigido a alumnos/as de 10 a 12 años o de otras edades que hayan superado el cuarto nivel. Corresponde a los niveles 5º y 6º de expresión instrumental.

Melodías clásicas para cantar, tocar y escuchar

Se debe crear un repertorio muy valioso de melodías clásicas adaptadas a la flauta dulce (a sus características técnicas). Pretendiendo ser como libro de lectura que acompañe al alumno/a desde el tercer nivel de flauta (9-10 años) a lo largo de su Educación Musical Básica (E. Primaria y Secundaria). Puede ocupar el lugar semejante a los libros de lecturas (cuentos, novelas, narraciones cortas...) que todo niño tiene en su casa.

Juegos para el desarrollo de la percepción auditiva

Juegos que permitan un desarrollo secuenciado de la capacidad auditiva, analítica y global.

12. LA NUEVA CLASE DE MÚSICA

"...abundan los ejemplos que ilustran la posibilidad de retomar aún una cierta panoplia ya gastada, para dinamitarla desde dentro mediante el humor, hacerla corrosiva y nueva, para hacerle 'decir otra cosa'..."

Jacqueline Held.

"...lo más extraordinario de Robinson Crusoe de Defoe es que uno no se contenta con leerlo. Creo incluso que en fin de cuentas se lee bastante poco en su versión completa y auténtica. Lo que da fuerza y valor a esa obra es que suscita una necesidad irresistible de reescribirla. De ahí que existan innumerables versiones... Hay en algunas obras maestras -y por eso figuran en primera línea de la literatura universal- una incitación a crear, un contagio del verbo creador, una puesta en marcha del proceso inventivo de los lectores. Yo confieso que para mí ésta es la cumbre del arte. Paul Valéry decía que la inspiración no consiste en el estado en que se encuentra el poeta cuando escribe, sino en el estado en que el poeta que escribe espera poner a su lector..."

m. Tournier, escritor de obras infantiles y juveniles.

Origen de la idea:

Los que coordinan talleres de lectura tienen mucha experiencia en desarrollar dinámicas de trabajo que apuntan al goce de la lectura, a jugar con las palabras, a tomar el texto que se leyó e inventarle otro final (y no importa si lo había escrito Cortázar u Octavio Paz o García Márquez, al contrario: más estimulante). En sus talleres se pierde el miedo a crear: eligen una línea de algún autor (Neruda, Borges, los hermanos Grimm, o cualquier otro) y de ahí se parte para inventar algo. Se

estimula que los niños creen sus propias historias o poemas. Gracias a esa manera de trabajar el libro y la actividad creadora pierden su carácter solemne, sagrado. Los niños pasan de leer y escribir con fastidio y por obligación, a hacerlo con verdadero placer y respondiendo a una necesidad expresiva.

Por el contrario, nuestras clases de música se quedaron en el siglo pasado. Todo es tan importante, tan sagrado, tan solemne, que es lejano y aburrido. ¿Ponerle letra a una melodía de Bach? ¿Crear un rock entre todos? ¿Atreverse a tomar un tema de Beethoven e inventarle otro final? ¿Cantar la canción de una telenovela con el maestro? No son cosas muy comunes.

Es que los que coordinan esos talleres nos llevan una gran ventaja: trabajan con la realidad, no con ideas imaginarias. Llevan años enfrentándose con que a los niños no les gusta leer, que leen poco. Ellos atacaron el problema con una infinita variedad de recursos ingeniosos, divertidos, irreverentes. Los resultados no se hicieron esperar: ahora hay rincones infantiles en las bibliotecas escolares, libros escritos por niños, experiencias grupales, escolares y comunitarias de lectura, talleres de escritura, bibliotecas ambulantes y otra mentalidad respecto de lo que es leer y escribir.

Olvidamos lo evidente:

Uno de los errores fundamentales de la Educación Musical en las escuelas, es que se basa en una idea equivocada que dice más o menos así: A todo el mundo le gusta la música. Partiendo de ahí los objetivos que nos trazamos están mal, la mayoría de las actividades que encaramos están mal, en síntesis: toda nuestra estrategia de educación musical está mal.

Supongamos que somos cocineros convencidos de que a toda la gente le encanta comer pescuezos de pollo. Entonces enseñaremos a cocinarlos, a prepararlos de

diferentes maneras, no faltará el que nos ilustre sobre cómo se comía el pescuezo en la Edad Media, y así siguiendo. A mí los pescuezos me repugnan y moriría a la segunda clase. Ley de los pescuezos de pollo: Si partimos de una idea equivocada nuestra estrategia será, también, equivocada.

Hagamos un listado de las cosas más evidentes que observamos en nuestra realidad cotidiana. Creo que éste es el panorama que nos encontramos:

1) A la gente no le gusta la música, más bien le gusta cierto tipo de música y, generalmente, son muy cerrados a cualquier otra expresión musical. Su sensibilidad no está abierta y hace que rechacen casi todo lo que no es "eso que a ellos les gusta".

2) la mayoría de las personas oye poca música durante el día. No sólo hablamos de la que pasan por radio y está como "acompañamiento mientras hacemos algo", sino de sentarse a oír algo en especial.

3) La mayor parte de la música que alguien oye le es impuesta por alguna circunstancia (programadores de las radios, campañas publicitarias, etc.), sólo una mínima parte es elegida por la persona.

4) A la mayoría de las personas les gusta bailar y cantar, sin embargo, por lo general sienten vergüenza de hacer alguna de esas cosas. Muchas veces se inhiben porque creen que "eso no hay que hacerlo si no se lo hace bien".

5) de lo que es todo el mundo musical, la mayoría de la gente conoce una franja muy pequeña. De esa pequeña franja de "música conocida", la "música que me gusta" es una porción aún más reducida.

6) En muchos casos los jóvenes se aburren con la música de la gente mayor, y ésta se "aturde" y "horroriza" con la música de los jóvenes. Ninguno considera que lo que le gusta a los otros "es música".

Eso es, a grandes rasgos, nuestra realidad musical cotidiana. Ahora bien, y siempre recordando que hablamos de educación musical en escuelas y no de formación de un músico, ante ese panorama: ¿Pensar en enseñar la clave de Sol? ¿Pensar en el valor de las figuras? ¿En el pulso y el acento? ¿Aprender las biografías de compositores?. Se me hace que eso es como regalarle una cámara de fotos a alguien que se cayó en un pozo.

No estamos diciendo que hay que dejar de enseñar música. Si nos encontramos con un grupo de niños que les encanta hacer dictados melódicos, cantar madrigales, canciones escolares a dos voces, adelante; pero mi experiencia me dice que eso no es lo que ocurre en la mayoría de los casos. Si eso se puede y es lo que interesa bien y si no: hay un millón de cosas más por hacer.

No nos aferremos a viejas ideas, abramos el juego, pensemos en otras posibilidades, demos vuelta todo y que quede en pie lo único que vale la pena: el amor a la música. Eso es lo que estamos diciendo. A alguien le puede interesar la vida de Mozart si ama su música; pero si no le enseñaron a disfrutarla los datos biográficos le son tan útiles como un agujero en la cabeza.

Síntesis:

Esta era la vieja idea: A todo el mundo le gusta la música. Y esta era su consecuencia pedagógica: Hay que enseñar música. Debemos reemplazarla por: La mayoría de la gente conoce y disfruta muy poca música. Con su nueva consecuencia pedagógica: Hay que desarrollar el gusto por la música.

Les sugiero que hagan su propia lista de cosas evidentes y la tengan presente a la hora de dar clases. Verán que se abre un panorama enorme de posibilidades y actividades, así como la oportunidad de relacionarse de otra manera con su grupo.

Hacer juegos musicales, recopilarlos, inventarlos, o bien las actividades que se sugieren en los siguientes capítulos son algunas posibilidades para estimular el gusto por la música.

Estas propuestas no pretenden reemplazar a las prácticas musicales habituales, sino más bien sumarse: como otras formas de participar activamente del mundo musical.

13. DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES MUSICALES

13.1 HACER UN ARCHIVO SONORO-MUSICAL

"...las dunas, tanto en Flandes como más tarde en las islas de Virginia, con el ruido del mar que dura desde el comienzo del mundo; la humilde cajita de música suiza, que toca pianísimo una pequeña aria de Haydn, y que hice funcionar en la cabecera de Grace, una hora antes de su muerte, cuando las palabras y los contactos ya no la alcanzaban..."

Marguerite Yourcenar

¿De dónde surge la idea?:

"... yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo."

Así termina el prefacio de Gramática de la Fantasía de Gianni Rodari. Si lo adaptamos a nuestro tema tenemos ahí una guía excelente para nuestro trabajo:

- ...a quien conoce el valor de liberación que puede tener el juego.
- ...a quien conoce el valor de liberación que puede tener la música.
- ...El uso total del juego para todos.
- ... El uso total de la música para todos.

"el uso total de la música para todos" me invita a buscar toda la música que nos rodea. Ese no sería un mal primer paso. No hace falta ser un erudito en música, cualquier maestro puede.

¿Qué es un archivo sonoro-musical?:

- Es un registro de los sonidos y la música que habitualmente llega a nosotros. Más allá de que nos guste o no, es algo objetivo, lo que oímos todos los días: en la calle, la radio, etc.

Vamos a hacer un repertorio sonoro y musical, como cuando un negocio hace un inventario. Oiremos y anotaremos todo nuestro mundo sonoro, el que produce la naturaleza, el que produce el hombre.

La idea básica de esta actividad es que tomemos conciencia y nos nutramos de nuestro entorno sonoro-musical. Valernos de lo más cercano.

No busquemos enseñar nada sin detenernos a oír antes, lo que todos los días oímos sin prestar atención. ¿Cuál es el objetivo de esto?: despertar al mundo del sonido, desarrollar el gusto por la música.

Cómo hacerlo:

Se trata en primer lugar, por ejemplo, de ver cual es toda la música que nos rodea. Haremos un relevamiento, prestaremos atención a toda la música que se oye en las radios y las televisiones de los niños de este salón.

Pegaremos unas hojas grandes para anotarlas ahí, o en un cuaderno. Si hay ganas se puede clasificarlas, pero sólo si hay ganas.

Podemos seguir por ver cuales son las canciones que saben los niños de este salón. Las anotamos. Habrá algunas que serán de amor, otras de campamento.

Luego veríamos qué música les gusta a los chicos de ese salón, que traigan discos y cassettes de sus casas. Oímos, al menos, una canción por niño. Anotamos. Podríamos continuar así: que cada niño le pregunte a sus padres qué canciones les gustan, y cuales recuerdan de su infancia. Cuando volvemos a clase no hay que contarlas, sino cantarlas; una por niño cuando menos. Anotamos.

Lo que tenemos ahí ya es mucho, una enorme y diversa cantidad de estilos, nacionalidades, géneros. Luego podríamos invitar a músicos que conozcamos (recuerden que siempre nos manejamos con lo cercano, lo que está a la mano). Les pediríamos que tocaran algo para nosotros, más allá de los gustos, con el afán de conocer. Anotamos qué y quiénes conseguimos.

Mejor que hacer un archivo musical es hacer un Archivo Sonoro Musical. Eso nos permite avanzar al terreno de los sonidos: tendremos que hacer un archivo de ruidos de nuestro salón, de la escuela, de la ciudad. Grabaremos y oiremos los más que podamos. Podremos separar:

- * Sonidos producidos por los hombres.
- * Sonidos producidos por las mujeres.
- * Sonidos producidos por los niños.
- * Sonidos de la naturaleza.
- * Sonidos producidos por los animales.
- * Sonidos producidos por máquinas o artefactos electrónicos.
- * Otros.

Observen que nada más haciendo un relevamiento de la música y los sonidos que nos rodean habremos logrado ponernos en contacto y nutrirnos de un enorme mundo sonoro y musical. Este tipo de trabajo tan sencillo y al alcance de cualquiera, sepa o no música, es un buen paso hacia la musicalización y el desarrollo del gusto por la música.

No hace falta ir muy lejos, sin movernos, prestando atención a lo que a nosotros llega, nos encontraremos con una incalculable cantidad de material para trabajar. Hay que tomarlo, oírlo, hacerlo circular por el grupo, cantar las canciones, imitar los ruidos.

Algunos contenidos que podemos sugerir:

"se sienten alegres trineos de las golondrinas."

"...y también vienen maullando las golondrinas en procura de las flores que van floreciendo."

"Hay mucho más movimiento y las vacas empiezan a dar más leche y pasan más camiones de Conaprole por la carretera."

"La primavera", escritos por niños y recopilados por el maestro J.M. Firpo

Esta especie de archivo, de relevamiento, lo iremos enfocando por partes:

- * Música que pasan por la radio.
- * Música que pasan por la televisión.
- * Gustos musicales del grupo.
- * Gustos musicales de sus padres.
- * Canciones infantiles que recuerden.
- * Preguntar a los padres por sus canciones infantiles.
- * Músicos o grupos musicales que sean del pueblo o que accederían a ir a tocar y charlar con el grupo.
- * Las canciones más lindas, más feas, más raras, que oímos en la semana.
- * Sonidos de la radio y la televisión.
- * Sonidos de nuestro salón, de nuestra escuela.
- * Sonidos de nuestra casa.
- * Sonidos de nuestro pueblo o ciudad.
- * Sonidos de las afueras de nuestro pueblo.
- * Preguntarle a los padres qué sonidos había antes. Cuáles ya no se oyen.

* Oír el silencio. El silencio de la escuela, de la casa, de la ciudad. ¿Son iguales todos los silencios? ¿Qué diferentes clases de silencios hay? ¿Cuánto es medio minuto de silencio? ¿Cuánto dura un minuto de silencio? ¿Alguna vez se quedaron 15 minutos en absoluto silencio? ¿Qué se siente?

* Sonidos que gustan, ruidos que asustan, ruidos que dan vergüenza, etc.

* Otros.

Un par de consejos (con perdón):

* La lista anterior no es una indicación de qué orden hay que seguir, de ninguna manera. Una regla de oro es comenzar y seguir por lo que llama la atención, por lo que despierta la curiosidad.

* Es preferible perderse de oír una canción o un ruido, que media hora de aburrimiento. Empiece por lo que más le guste o llame la atención, termínelo o interrúmpalo para pasar a otra cosa; luego regrese o no regrese nunca.

* Atienda al clima de la clase como si usted fuera un actor que hace un unipersonal. A veces hay que dejar un tema, pasar a otro, para luego poder seguir con el anterior.

* No se aferre a ideas rígidas del tipo: "de lo más fácil a lo más difícil", "de lo sencillo a lo complejo", "primero completamos una cosa y luego pasamos a otra", etc. A veces es así y a veces no.

* Quizás es un trabajo para hacer todos los días, quizás no y hay que hacerlo a lo largo de todo el año, apenas un poco cada semana. Siempre dependerá del entusiasmo del grupo y del profesor. Recuerde que se trata de oír los sonidos, no de imaginarlos:

Nada de lo que nombremos será imaginado solamente. Esta es una actividad de la

sensorialidad auditiva y no de la imaginación, por lo tanto habrá que oír todas las músicas, grabar los sonidos, imitarlos, reproducirlos como se pueda. Cerrar los ojos, oír, anotar. Somos exploradores que buscamos sonidos, exploradores de ruidos.

La única condición para hacer todo esto es la que nos impone la música: debemos oír. No nombrar, no leer listas, sino oír. Detenernos, hacer silencio y dejar que eso nos llegue. Despertar al mundo del sonido. Despreocúpese de la ansiedad por hacer "cosas productivas": No hace falta "saber música" para conducir esta actividad. Atrévase a realizarla con su grupo si no hay profesor de música, o si lo desea. Nunca será tiempo perdido, sino mundo y vida sensible ganada.

Tómese tiempo, no es una mera enumeración de músicas y sonidos. Es como si nos quisiéramos tostar con soles de distintas playas. No se deje llevar por la ansiedad de "no estar haciendo nada productivo". Disfrute lo que pueda oír, como a un mundo nuevo. No se apure ni apure al grupo. Como dice Cavafy en una parte de su poema Itaca:

".....pide que tu viaje sea largo.

Pide entrar en muchos amaneceres de verano -con cuánta gratitud, con cuánta alegría- en puertos que veas por primera vez; detenerte en los mercados fenicios, y comprar buena mercancía, perlas y coral, ámbar y ébano, y perfumes sensuales, tanto como puedas; visitar muchas ciudades egipcias, y llenarte con las palabras de los sabios. Siempre ten a Itaca en tu mente. La misión de tu destino es llegar allí. Pero por nada del mundo apures el viaje es mejor que dure años....."

Olvídese de que "tiene que enseñar algo": no tiene que enseñar nada, sino conocer y animar en el grupo la curiosidad por el sonido y la música. De dónde viene, de qué época, cómo se baila, cómo es el país en que se toca. Preguntarse y preguntarse cosas, siempre que sea con entusiasmo de conocer y no como tarea obligatoria.

13.2 CREAR ESPACIOS DE AUDICION MUSICAL

"...haciéndose kitsch, el arte halaga el desorden que reina en el 'gusto' del aficionado. El artista, el galerista, el crítico y el público se complacen conjuntamente en el qué-más-da, y lo actual es el relajamiento. Pero este realismo del qué-más-da es el realismo del dinero: a falta de criterios estéticos, sigue siendo posible y útil medir el valor de las obras por la ganancia que se pueda sacar de ellas. Este realismo se acomoda a todas las tendencias, como se adapta el capital a todas las 'necesidades', a condición de que las tendencias y las necesidades tengan poder de compra..."

Jean-francois lyotard

"...un latinoamericano que se pregunta: '¿Qué tan contemporáneo soy?', en rigor está diciendo: '¿Qué tan cerca o qué tan lejos del modelo norteamericano estoy?... A diario, y sea o no consciente esa actitud, lo anacrónico resulta lo alejado de los modelos norteamericanos.....¿De qué modo condenar, por ejemplo, a los jóvenes de las clases populares que, al americanizarse en diversos niveles, creen así exorcizar su estruendosa falta de porvenir?"

Carlos Monsiváis, escritor mexicano.

"...quizá no haya un tema tan importante de reflexión como el de la percepción del otro, de lo otro, de lo que nos es extraño, y más aún de lo que nos es extraño y próximo"

Hugo Hiriart, dramaturgo mexicano.

¿Qué son estos espacios?:

Serán momentos (media hora, una hora, dos, según) que destinaremos a oír música, nada más.

Crear espacios es destinar cierto tiempo y cierto lugar a hacer algo en especial. Un espacio de audición musical es la oportunidad para oír música que normalmente no hubiéramos oído.

Esos espacios, si se los practica con frecuencia, se vuelven internos. Vale decir que la persona incorpora de modo natural la posibilidad de juego, de silencio, de encuentro consigo mismo y con lo que le gusta.

Sus características:

- * Es un momento para oír, no se puede ocupar en realizar tareas.
- * Todos pueden llevar música que les guste para compartirla con los demás.
- * Hay que respetar el gusto de todos. Están prohibidos los juicios de valor, sea que se hagan como críticas o como bromas.
- * Como profesores compartiremos la música que nos gusta. Dentro de ésta intentaremos llevar lo que sea más inusual para el grupo.
Explicaremos por qué nos gusta. Podemos estar muy contentos si logramos contagiar nuestro amor por la música o por determinados autores. Nosotros tampoco podremos hacer juicios de valor, y menos aún: llevar una música porque la consideremos "más elevada". Eso es una trampa, a nadie le gusta que lo "civilicen", por lo tanto deberemos limitarnos a llevar, compartir, la música que sinceramente amamos.
- * Como hay diferentes gustos, quizás tendría que haber más de un salón, para poder elegir ir a oír distintos estilos. Si esto no es posible será bueno discutir con el grupo otras opciones.

¿Por qué es importante?:

Somos curiosos por naturaleza. Cuando esa curiosidad está muy aplacada o no existe es muy probable que sea porque algo está frenando ese impulso vital de la conciencia: conocer y expandirse. Quizás miedo a lo desconocido, autosuficiencia por ignorancia, inseguridad; no importa qué, algo adormeció aquella tendencia.

Es así que muchas veces nos encontramos con gente que sólo gusta de tal o cual tipo de música. En realidad no es un problema que a alguien le guste la "música comercial", por ejemplo. El problema es si sólo le gusta esa música. Si su sensibilidad está absolutamente embotada e imposibilitada de disfrutar de otras que hay en el mundo.

No estamos hablando de "corregir el gusto estético". Nadie tiene derecho a ponerse en esa actitud. Más bien pensamos que si una persona que ha recibido estímulos ricos es alguien abierto a conocer, a crecer; alguien que se cierra a lo nuevo, a lo distinto es porque no recibió buenos estímulos. Nadie prefiere un mundo pobre si conoce otras opciones. Está perfecto que alguien elija su pequeña aldea; pero mejor si lo hace después de saber que existe el mundo; y en él: miles de grandes y pequeñas aldeas. Y de todas esas, quizás cien son tan atractivas que a esa persona le gustaría quedarse en ellas sinceramente. Sería un ciudadano amante de su aldea por elección, con conciencia de mundo, desprendido de todo fanatismo.

Afortunadamente el goce estético no necesita dejar de gustar de una cosa para pasar a otra. Puede expandirse generosamente. Dedicar tiempo nada más que a oír música es una buena posibilidad para este trabajo, de la misma manera que se dedica tiempo para leer, para desarrollar el gusto por la lectura. Tenemos que crear espacios de audición para desarrollar el gusto por la música. No un gusto limitado por la moda o los prejuicios, sino una sensibilidad que pueda disfrutar de más opciones. Pero hay que crear ese espacio para que esa sensibilidad tenga la oportunidad de surgir.

El valor de los espacios de audición:

Es como si a una persona le dijéramos: "no eres una herramienta que pasa por el mundo sin darse cuenta; esto lo descubrirás cuando te detengas a oír, a tocar, a ver". Todos los días estamos rodeados por una infinidad de ruidos, pero si un día nos detenemos, cerramos los ojos y atendemos intensamente: ahí ocurrirá algo. Es probable que despertemos a otra sensibilidad del mundo.

Porque, teniendo en cuenta las citas que abren este capítulo, es nuestro deber crear espacios en los que aparezcan más de un "modelo posible"; espacios de audición que no dependan tanto de las leyes de mercado. Crear espacios en los que, aunque más no sea por un instante, se abran nuestras puertas a otras maneras de crear, a otros gustos, a otras maneras de ser, a otros mundos.

Esa sensibilidad que nace, como nos señala Rodari, no despierta solamente para la música y el sonido.

14. EL VERDADERO PAPEL DEL JUEGO

"...el hombre es más frágil ante la racionalidad tecnológica o administrativa de lo que nunca fue ante las instituciones tradicionales. En la marea del crecimiento y del delirio organizativo o planificador, aumenta el prestigio que se concede a las actividades útiles. El trabajo invade la totalidad del campo de la experiencia del hombre y los comportamientos cuya redituabilidad no es evidente se debilitan o desaparecen. El pensamiento institucional nunca ha sido tan fecundante y tan integrista. El hombre nunca ha tratado, con tanta obstinación, de borrar de su horizonte la parte de utopía, de azar y de imprevisto sin la cual su vida no sería distinta de la vida de las abejas o las hormigas."

Jean Duvignaud. El juego del juego.

"- chairete -gritó con su voz profunda el bello saludo de los griegos-, chairete, kyrioi... sean felices.

Las cabras se desperdigaron por entre los olivos, balando entrecortadamente unas a otras sobre el rítmico tintineo de las esquilas. Los pinzones gorjeaban excitados. Un petirrojo infló el buche como una mandarina entre el arrayán y pero irrumpió en un chorro de canto.

La isla pareció bañada de rocío, radiante al primer sol de la mañana, llena de vida bulliciosa. 'Sean felices'. ¿Qué otra cosa se podía ser en una estación así?"

Heráld. Durrel.

El sistema tradicional de educación siempre está preocupado por ser científico, y no sólo científico en general, sino por parecerse a una ciencia exacta. Algún oscuro complejo de inferioridad debe haber atrás de esa errónea pretensión. "ser científico" da un respaldo que nos vuelve inobjektables: no estamos en el continuamente cambiante terreno de la experiencia humana, sino en el de la ciencia con toda el aura de poder que da el "conocimiento objetivo".

De esa manera nuestro discurso, al estar respaldado por datos científicos, se vuelve tan cierto como la distancia de la luna al sol o el punto de ebullición del agua.

Así se gastan enormes cantidades de tiempo y energía en hacer métodos y planificaciones que, las más de las veces, se quedan en el intento de atrapar la realidad. Eso que tendría que ser una ayuda para ordenar la tarea, facilitarla, se vuelve un elemento más que hay que atender; no hay que seguir el tiempo del grupo sino el del programa.

Pero no queda sólo ahí: cualquier cosa que se intente hacer con los niños tiene que estar justificada "científicamente" y en relación al programa. Es entonces que aparecen libros de recreación con indicaciones tales como: "este juego desarrolla la memoria y la atención", "este juego desarrolla la coordinación psicomotriz", "...desarrolla la coordinación en el espacio", "...el sentido de equipo", como si fuéramos máquinas con botones o engranajes que necesitan tal ajuste, tanto de aceite.

De la misma manera que a los cuentos se los utilizó como vehículos de mensajes morales, a los juegos se los usa con objetivos pedagógicos. Lo repetiremos: las lecciones disfrazadas de juego son una trampa que el niño siempre reconoce. Claro que los juegos enseñan, pero es imposible traducir a palabras todo lo que ocurre en un juego, como es difícil buscar el "mensaje" de un cuento y traducirlo a palabras. Cuanto mejor es el cuento esto es más imposible.

He encontrado libros con excelente material, pero que tenían una lista que aclaraba qué desarrollaba cada juego: astucia, rapidez, agilidad, imaginación, ritmo, concentración, reflejos, gusto por el riesgo, etc. De poco sirve un material bueno si está en función de una idea equivocada. Es un error grave ver al niño como un montón de facultades a desarrollar (memoria, sensorialidad, músculos, etc.).

Debemos hacernos dos preguntas:

¿Cuál es la mentalidad que busca la justificación de un juego en el desarrollo de potencialidades (memoria, atención, etc.)?

¿Qué visión del hombre es la que, aún si darnos cuenta, estamos utilizando y desarrollando? (¿Una concepción mecanicista? ¿El hombre como una máquina de producir?)

Este es un aspecto clave para debatir, al menos para que cada uno tenga en claro al servicio de qué idea está poniendo sus esfuerzos. Sólo una sociedad enferma como la nuestra necesita una justificación para permitir el juego.

En el otro extremo están quienes utilizan los juegos como elementos de mero entretenimiento, de distracción, para calmar a los niños cuando el grupo está muy excitado. Hacer esto es como utilizar un piano para sostener libros o una guitarra para leña; se puede, pero nos estamos perdiendo lo mejor.

Un juego es una totalidad muy compleja que apunta a una infinidad de aspectos. No es una herramienta de adiestramiento. Se parece más a una obra de arte: nadie ve un cuadro para desarrollar su sensibilidad al amarillo. Podríamos decir que un juego es como una obra de arte (en la mayoría de los casos: anónima y colectiva) que sólo existe cuando se la practica y para quienes la practican, no para los que miran de afuera.

Los juegos son importantes porque enseñan alegría, porque nos arrancan de nuestra pasividad y nos colocan en situación de compartir con otros. Así como la danza nos cuenta de algo que sólo con danza se puede contar, los juegos enseñan algo que sólo los juegos enseñan y que no se traduce en palabras. Brindan un buen clima de encuentro, una actitud distendida, nos revelan torpezas de un modo que no nos duele descubrirlas, cambian los roles fijos en un grupo, son otra manera de incorporar una sana y necesaria picardía, despiertan, "desactivan la bomba".

Por sobre todo, y esto corre el riesgo de sonar a telenovela barata, son un constante mensaje de vitalidad que se graba en quienes los realizan, aportan una especie de combustible vital básico.

Al igual que el carnaval nos invitan a que nos olvidemos de nuestra propia cara, de nuestra manera habitual de ser y nos pongamos otras máscaras, otros roles. Quizás veamos que en nosotros también hay otros y que esos juegos los despiertan e invitan a salir y revelarse. Obtendremos, por un momento, aquello que tanto anhelaba Borges: el alivio que da dejar de ser nosotros mismos.

Como señala Jean Duvignaud, lo valioso de los juegos es que rompen el orden establecido y nos colocan en una zona, en un "caos", que está más allá de toda preocupación de eficacia, de finalidad, de utilidad. Zona de "caos" que está cargada de intensa vitalidad y de frescura. La justificación de los juegos radica en su misma intensidad, en cierta fascinación perturbadora que producen, en su vértigo.

Una actividad lúdica bien utilizada es una poderosa herramienta de cambio. Los juegos son herramientas de la alegría, y la alegría además de valer en sí misma es una herramienta de la libertad.

15. CREATIVIDAD Y FANTASIA ¿LUJO O NECESIDAD?

"...el imaginario sopla donde puede y sin lugar específico se instala en la vida...una práctica que evoca la del niño que hace de un trozo de madera un caballo o de un trapo una bandera: la denominación de las cosas, separadas de su eficacia funcional, se abre a todo aquello que le propone el azar y remite al dinamismo de la creatividad de la que ya no son únicos depositarios el arte y la cultura..."

Jean Duvignaud. El juego del juego.

"... ¿y acaso la imaginación 'diurna' del sabio está tan lejos de la imaginación 'nocturna' del pintor, o del escritor, creadores de lo fantástico? Como lo hace notar Paúl Valéry, el genio de Newton consistió en decir que la luna cae cuando todos ven muy bien que no cae".

Jacqueline Held. Los niños y la Literatura Fantástica.

"el perro tiene lo siguiente:

Cola 1

Patas 4

Orejas 2

Ojos 2

Hocico 1

Dientes 32

Total 42

"escrito por un niño, recopilado por el maestro Firpo

Dado que estamos tratando la importancia de una actividad no productiva como es el juego, creo necesario dar algunas vueltas más en torno al sentido de todo este trabajo.

Ya vimos, con Gianni Rodari, el valor de desarrollar la imaginación en todos los terrenos: matemáticas, música, etc. Vimos que un factor decisivo para el desarrollo de la imaginación es crecer en un ambiente rico en estímulos en todas las direcciones. Ya aclaramos que en los juegos y la música encontramos estímulos poderosísimos y con muchas posibilidades.

Ahora nos repetiremos esta pregunta: ¿Por qué es importante el desarrollo de la creatividad? Vamos a intentar una respuesta que toque otros aspectos que los ya tratados.

El acento puesto en producir:

Generalmente cuando se piensa en creatividad se lo hace en términos de productividad. En una escuela o en una empresa, siempre se ve a la creatividad como la posibilidad de mejorar cualitativa y cuantitativamente la producción de objetos e ideas. Sean éstos cuentos, un nuevo producto en el mercado, una máscara de arcilla o una propaganda para televisión.

Cada vez que doy un taller descubro en los docentes el mismo interés: cómo lograr que los niños escriban mejor, sean creativos (en el sentido de capaces de producir cosas originales). Lo mismo encontramos en muchos libros dedicados a la creatividad.

Siempre producir, rendir más y mejor. Sin embargo ese no es el aspecto más importante del hecho creativo, hay otro que pocas veces se tiene en cuenta. Para abordarlo debemos hacer un cambio de óptica y poner el acento en el sujeto y no tanto en lo que éste crea.

Así como el analfabeto no puede desenvolverse solo, depende de otros y está expuesto al engaño, un mundo imaginario empobrecido coloca a la persona en situación de aceptar sumisamente las condiciones en las que vive; lo deja inerme frente a fuerzas (internas y externas) superiores a él, que condicionan su existencia.

La imaginación no es un "lujo de tiempo libre" para sociedades opulentas. La persona que no es dueña de sus posibilidades creativas y posee un mundo imaginario limitado, ni siquiera puede desear otro modo de vida; porque hasta el mero deseo implica, aunque sea, la mínima sospecha de que existen otras opciones, que lo que se vive no es lo único.

A todos nos ha sucedido que alguien nos explica o revela algo y "se nos abren los ojos", vemos cosas que antes nos pasaban inadvertidas aunque siempre habían estado. Es muy común que alguien no perciba que está viviendo algo malo, porque dentro de su panorama no hay nada que pueda comparar como mejor. Esto se debe a que lo que deseamos, lo que percibimos y lo que somos capaces de imaginar están íntimamente entrelazados.

La imaginación, la lucidez, la capacidad creativa, son herramientas que permiten cierto grado de maniobra, cierta independencia, frente a un devenir mecánico de la existencia. Dan la posibilidad de modelar las circunstancias de un modo más favorable para la propia evolución.

Enriquecer el mundo imaginario y dar herramientas para la creatividad va mucho más allá de producir más y mejor, cualquiera sea el campo de actividad. Es algo que responde al deseo de libertad y al impulso, inherente a todo lo que está vivo, de desarrollar sus potencialidades con la mayor plenitud posible.

El mundo imaginario:

Las personas crecemos y nos desarrollamos dentro de un paisaje que imaginamos, consciente o inconscientemente, como natural y propio para nuestra vida.

En ese imaginario están dibujadas todas las cosas que creemos que se pueden hacer y las que no. Ahí están los límites de lo que tenemos por posible e imposible ("eso nunca va a pasar...", "eso le ocurrirá a otros, pero a mí nunca..."); los límites de lo que somos capaces de concebir ("no tiene solución...", "no hay respuesta para eso... "); también aquello que tenemos por realidad o por fantasía ("eso sólo pasa en las películas...", "los sueños, sueños son...").

Ese imaginario no es algo que se piensa a cada rato, por supuesto, ni siquiera se es consciente de él; pero es el aliento que está en cada gesto. Su presencia decide hasta lo más cotidiano: comprarse o no comprarse algo, gastar o ahorrar, atreverse a conquistar a alguien que nos gusta o no, elegir una carrera que nos gusta o una que nos da seguridad, aspirar a otro trabajo, etc.

Pero, así como está presente en lo de todos los días, también se manifiesta en las más grandes empresas; porque las comunidades, las naciones, también poseen un imaginario, llamémoslo colectivo, y responden a él.

Ese imaginario obra, podríamos decir, de un modo parecido al individual. Así, la manera de encarar los temas de salud o educación; el cuidado o el descuido de los aspectos ecológicos; la explotación o no de recursos naturales; los temas de seguridad industrial; la agresividad o debilidad en propuestas de exportación; la forma de gobierno; el salir a buscar nuevos mercados o no; y todos los aspectos de la vida de un país, están signados por ese imaginario colectivo.

Ahora bien, cuando un niño mete las manos en la arcilla las hunde en su imaginación y, en verdad, es su mundo interior el que se amasa entre sus dedos. Esto no tiene intenciones poéticas, es literalmente así. En cada dibujo, cada cuento, la mente crece, gana en plasticidad para relacionar datos o concebir nuevas ideas, se modela.

Entonces, trabajar en el desarrollo de la creatividad, es trabajar en ese imaginario individual y colectivo de manera de volverlo favorable y posible para el individuo y la comunidad.

¿Es necesario hacer una lista de lo que se consideraba utopía y ahora forma parte de nuestra realidad más cotidiana? Viajamos, dormimos, hablamos, utilizando cosas impensables en otras épocas. Nos asisten derechos y sentimos como muy natural que hay cosas básicas a las que todos tienen que tener acceso; pero eso también era terreno de la utopía.

No se trata de impulsar un idealismo ingenuo, sino de que comprendamos algo muy sencillo: nadie busca lo que no concibe. Por eso es esencial que "lo posible" crezca, se ensanche, conquiste nuevos territorios (primero adentro nuestro para luego aventurarnos a buscarlo afuera).

Finalmente:

Lo que hizo que Icaro cayera al mar no fue su pretensión de volar demasiado alto, sino la creencia, de ese entonces, en que "más alto" equivalía a "más cerca del sol" y por lo tanto se derretiría la cera. Si ese Icaro hubiera existido, al menos por lo que a temperaturas se refiere, podría haber ascendido sin problemas y no hubiera pagado su ambición y su desafío cayéndose.

El griego contemporáneo, Cavafy, en su poema Itaca dice: Los Lestrigones y los Cíclopes, el furioso Poseidón... no los temas: Nunca encontrarás otros como ellos en tanto tus pensamientos sean altos, y una rara emoción toque tu espíritu y tu cuerpo. Los Lestrigones y los Cíclopes, el furioso Poseidón...no los encontrarás a menos que los lleves en tu alma, a menos que tu alma los construya ante ti.....

Los dioses no van a castigar todo intento por imitarlos. En todo caso los que sí procurarán hacerlo son los mediocres; los que, atornillados a cualquier resquicio de

poder, ven en el cambio un peligro para su posición; y aquellos que no precisan seres libres sino engranajes obedientes. Fomentar el desarrollo de la imaginación y la creatividad no es un lujo, ni siquiera al lado de temas como alimentación y salud; porque incluso la manera como se encaran, o descuidan, esos temas depende de aquel imaginario que hablábamos antes.

Lo repetiremos:

- * Nadie busca lo que no concibe.
- * Nadie espera lo que no cree para sí.

Creatividad e imaginación no merecen menos esfuerzos que los que se dedican al desarrollo industrial y comercial, pues hasta los tornillos primero se imaginan y luego se construyen. Sino vamos a seguir comprando soluciones ajenas para resolver problemas propios. Hay que tener una mentalidad muy a corto plazo para no ver esto.

Ser más creativo no es importante porque se pueda producir más y mejor, sino porque forma parte del derecho a plenitud que tiene toda persona; y el deber de toda comunidad, o estado, respecto de sus ciudadanos de brindar las condiciones que faciliten ese desarrollo y evitar todo lo que lo perturbe.

La capacidad imaginativa forma parte indisoluble del derecho a trazarse horizontes dignos para la propia vida.

Gianni Rodari en su Gramática de la Fantasía dice: "...espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil... No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo."

El niño que trabaja con arcilla modela su vasija y la vasija lo modela a él. El que juega a cambiar finales de cuentos va descubriendo que en la vida también hay libertad y maneras para modificar lo que parecía un final obligado.

16. DOS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES CON JUEGOS

16.1 REALIZAR LA HORA DE JUEGO

(El ejemplo se basa en una jornada escolar común, ya sea simple o doble). Podemos tomar algunas experiencias similares que se han realizado para promover el gusto por la lectura: la hora de lectura en silencio y trasladarlas al terreno del juego.

La hora de juego será un momento destinado a jugar a lo que se quiera, solo o con quien se desee; pero observando y respetando algunas características que se sugieren a continuación.

Cómo realizar la hora de juego:

- Destinar un tiempo y un lugar para jugar.
- Todos deben participar: desde el director, hasta los niños, los maestros, el personal de limpieza, todos deben jugar. No estamos hablando de que un par de maestros entretengan a los niños mientras los demás van a un salón a fumar y tomar café. No, estamos hablando de que toda la escuela se ponga a jugar: maestros, personal de limpieza, niños, personal jerárquico.
- Se permiten juegos compartidos (como los que aparecen en este libro) y juegos individuales.
- El que quiere puede traer juegos o juguetes de su casa. No es obligación.
- El espacio de juego, siempre que se pueda, será compartido. Quizás el patio, de modo que todos estén sentados en el piso atento a su juego pero inmerso en un clima lúdico colectivo bien heterogéneo.

Esto es bueno porque quizás alguien pierde, o se aburre de su juego, levanta la cabeza y ve otros juegos que no hubiera conocido de haber estado aislado. Quizás,

como ocurrió en la experiencia que nos basamos, se cruzan con la directora o un profesor y les vienen ganas de intercambiar sus juegos o de jugar a lo mismo.

- Se estimulará que no se formen siempre los mismo grupos de jugadores, que se presten los juguetes; en síntesis: que haya un buen fluir entre juegos, juguetes y jugadores.

Esto no será nunca coercitivo. Cada uno elegirá con absoluta libertad a qué quiere jugar y con quiénes.

- Los juegos no tendrán orientaciones ni finalidades de tipo pedagógicas (nada de: "juguemos a la tabla del seis" ni cosas que se le parezcan), ni psicológicas. La aclaración parecerá muy elemental pero, conociendo el paño, sabemos que no lo es: serán juegos utilizados para jugar.

- Variante: Que se realicen 20 minutos de juego todos los días antes de empezar la jornada escolar. Personalmente me parece mejor la opción anterior. De todos modos la experiencia directa en cada caso concreto es la que realmente dice cómo debe ser.

Implementar la actividad en forma progresiva:

Dado lo inusual de la actividad, y la inexperiencia general en la materia, tal vez sería conveniente hacer un plan progresivo.

Nadie está preparado para una experiencia de estas características, ni niños ni adultos, por eso mismo una implementación paulatina puede ser un factor importante para el éxito de la misma.

- Un primer mes con una o dos horas quincenales, o sea sólo dos actividades en el mes.

- Mientras, se va conversando y analizando sobre cuáles fueron las principales dificultades y posibles estrategias para mejorar la experiencia.

- Un segundo mes con sólo dos actividades, o bien aumentando apenas una hora.

- Y así, progresivamente, ir aumentando a medida que todos van aprendiendo esta "cultura del juego en común".

¿Puede ser en cualquier horario?:

Es muy importante que el momento elegido no sea un "hueco" en el horario escolar, por ejemplo: la última hora del viernes y cosas así. No ponemos una hora de juego porque los niños estén cansados de hacer otra cosa sino porque es bueno que una institución educativa disponga de un momento de juego.

Esto se puede objetar diciendo: "es contradictorio poner horarios fijos para los juegos, nadie juega con ganas sólo porque a esa hora hay que hacerlo". Eso es verdad, tanto que nadie estaría obligado a jugar ni siquiera. Si no quiere jugar, no juega; con la aclaración de que no puede "aprovechar ese tiempo" para hacer una tarea o cosas por el estilo.

Es bueno que haya horarios:

- * Porque es un momento tan importante como cualquier otro de la escuela.
- * Para no caer en la tentación de "utilizar horas que queden libres".
- * Para que a nadie se le ocurra "dar esa hora como premio".
- * Para que sea un momento esperado.
- * Porque una institución ya empieza a cambiar cuando es capaz de destinar (institucionalmente, no "en negro") horarios y lugares para este tipo de actividad.

El valor de jugar todos juntos, objetivos de esta actividad:

Esto de crear un clima lúdico es muy importante. Los ámbitos obran sobre las personas, ejercen su influencia. No es lo mismo un grupo jugando en uno de los salones que saber que toda la escuela está jugando en ese mismo momento; que eso es algo que tiene sus horarios y se repite regularmente. De esta manera, ese momento cobra muchísima más fuerza; y adquiere un sentido que, incluso, trasciende el hecho de jugar tal como se lo hace habitualmente.

¿Pueden imaginar la escuela de su infancia haciendo esto? ¿Hubiera sido la misma? Si yo imagino la mía sé que no hubiera tenido mucha rigidez que sólo entorpeció mi relación con el conocimiento y con los demás.

Estoy plenamente convencido de que esa escuela se transformaría poco a poco y, nuevamente, como el ambiente obra sobre las personas, éstas también se transformarían. Lo repetimos: los juegos, bien utilizados, son una poderosa herramienta de cambio; para una persona, un grupo, o una institución. Para que quede más claro el por qué de esta actividad, sugerimos que vuelvan a leer Las otras pobreza y El verdadero papel del juego.

No es obligación jugar:

Nadie puede estar obligado a jugar a lo que no le gusta o no desea en ese momento, ni a jugar con quien no quiere hacerlo, ni siquiera a prestar sus juguetes.

En cuanto empieza a haber imposiciones en cualquiera de esos tres aspectos esenciales a la naturaleza del hecho de jugar, ya deja de ser un juego y pasa a ser una especie de "gimnasia ética teledirigida". No se va a diferenciar de cualquier otra clase donde se le quiere imponer a alguien, como jarabe, una serie de principios morales. Si se presiona en esos tres puntos, se pierde totalmente el espíritu lúdico. Acá no estamos juzgando ni haciendo valoraciones éticas, sino hablando de un recurso técnico (la hora de juego) y de cómo ser eficaz con él.

Seguramente es mejor que los niños aprendan a compartir, no rechacen a otro, etc. pero mucho peor que un niño egoísta, es un adulto obligándolo a que deje de serlo, por decreto. Así no funciona la naturaleza humana, ni en los niños ni en los adultos. El juego, un espíritu lúdico, un espacio para jugar, son suficientemente poderosos en sí mismos como para que estemos utilizándolos como herramientas de otras cosas.

Ludoteca:

Nada original, pero no es malo recordar la posibilidad de crear una Ludoteca. Esta incluirá juguetes y juegos que se puedan ir comprando; otros fabricados por niños o padres; un libro que sea un repertorio de juegos: para hacer en campamentos, salones, etc. Juegos que juegan sus padres hoy, los que jugaban en

su infancia. Juegos de otros países. Escribir e intercambiar juegos con otros niños del país o del mundo. Al estilo de lo que hicimos con el archivo sonoro-musical.

16.2 ORGANIZAR FIESTAS POPULARES CON JUEGOS

Cómo organizarla:

Se supone que nosotros ya estamos haciendo los juegos con nuestro grupo. Una vez que conocen los juegos y, sobre todo, cuando ya entraron en la clave de esta manera de jugar, les proponemos organizar una fiesta.

- Dos cosas son importantes: elegiremos cinco o seis juegos para enseñarles a todos; y todo el grupo será el responsable de hacer las invitaciones, organizar todo ese día, enseñar los juegos.
- No es conveniente que sea de entrada libre. El grupo es responsable de invitar a familiares y amigos, explicándoles de qué clase de fiesta se trata.
- El lugar puede ser el patio de una escuela, el salón de un club.
- Cada cual lleva su propia comida y bebida.
- Nos aseguramos de que haya sonidista, o un grupo musical.
- No se cobra entrada, solamente lo necesario para pagar el alquiler del equipo de sonido y algún otro gasto eventual.
- A medida que van llegando, se encuentran con un salón en el que están dispuestas muchas mesas como para que cada uno se acomode donde más le guste. Ya hay música en el ambiente.
- Cuando ya llegó la mayoría, o toda la gente que se esperaba, se inicia la parte de los juegos. El coordinador, o alguien que se haya elegido, explica las características generales y luego todo el grupo se encarga de continuar enseñándolo. Si es necesario separarse en sub-grupos nos distribuimos para que en todos haya quienes conozcan bien el juego.
- Así se juegan los primeros tres o cuatro, o los que se decidan. Luego invitamos a pasar a las mesas, a comer, para después continuar con un poco de baile.

- Cuando ya se bailó bastante, y antes que se empiece a retirar gente, interrumpimos el baile y anunciamos que vamos a realizar los últimos juegos de la noche.
- Antes de hacer el último invitamos a que luego colaboren en acomodar mesas, sillas, y limpieza. Es el momento oportuno para agradecer que todos hayan venido y anunciarles que deben estar atentos porque se realizarán otras fiestas como esta. En las próximas ellos también podrán invitar a familiares y amigos, de modo que el círculo se vaya agrandando paulatinamente y sin perder su espíritu.

Algunas consideraciones:

- Es conveniente no estar persiguiendo grandes números de asistentes. Si estos se dan de modo natural qué bueno, pero lo ideal es que estas fiestas crezcan orgánicamente, no en forma desmesurada. Lo importante es que conserven el espíritu lúdico, el carácter festivo compartido.
Si acaso creciera más allá de lo esperado y notamos que se pierde lo que nos importa, es preferible dividir al grupo y organizar dos fiestas.
- Como en todas las otras propuestas, la posibilidad de realizar esta experiencia con cierta regularidad (una vez al mes, cada dos meses), es un factor esencial para el éxito y la trascendencia de la misma (trascendencia que no se refiere a la cantidad de asistentes, sino al ambiente que poco a poco se irá generando y a cómo repercutirá en los asistentes).
- Es importante que, en el encuentro posterior a la fiesta, conversemos con el grupo sobre qué ocurrió, las impresiones de todos, cómo podemos ir afinando la puntería. Nuevas ideas para las próximas fiestas: bailes típicos, disfraces, comidas típicas, que todos compartan la comida, dedicar cada fiesta a un género musical en especial (rock, vals, cha cha chá, etc.). ¿Qué más?
- Las consecuencias de esta actividad no sólo repercuten en la comunidad, sino en el mismo grupo. No es lo mismo aprender algo para uno, que aprender para transmitirlo: se incorpora de otra manera.

17. REPERTORIO DE JUEGOS (I)

"la extrema intensidad de las sensaciones, las emociones, los sentimientos o las ideas que suscita, la poderosa concentración de energía mental e intelectual que desprende son su propia justificación."

Jean Duvignaud. El juego del juego.

***** POR SI Y POR NO *****

No importa la cantidad de participantes ni el lugar, tanto puede ser con tres personas un día de lluvia, que con cien en un campamento o una fiesta.

Se le pide a un voluntario que se retire un momento porque el grupo inventará una historia que luego él tendrá que adivinar haciendo preguntas.

Cuando estamos seguros de que no nos oye le explicamos al resto que, en verdad, no vamos a inventar ninguna historia sino que responderemos a sus preguntas de esta manera: si la pregunta termina en vocal, diremos Sí ; si la pregunta termina en consonante, diremos No.

Por ejemplo:

¿Es una historia de amor? (terminó en "r", respondemos no)

¿Ocurrió en esta sala? (terminó en "a", respondemos sí)

Es algo que le pasó a Martín ¿no? (la última palabra que pronunció termina en "o", respondemos sí)

Cuando todos entendieron llamamos al voluntario y le explicamos que se pensó una historia que debe adivinar. Para ello puede hacernos preguntas, pero este grupo tiene una característica: sólo dice sí o no. De modo que tendrá que hacer preguntas que puedan ser contestadas por sí o no. A medida que se le vaya respondiendo debe ir juntando todas las respuestas y deduciendo cómo es la historia. Agregamos

que puede hacer, y es mejor, toda clase de preguntas, aunque le parezca que no tienen lógica, que le será más fácil si hace muchas preguntas.

Lo que ocurre es que la historia realmente la termina inventando un poco el azar, y mucho el mismo que hace las preguntas. Es muy divertido ver las caras de desorientación del que pregunta (ya que muchas veces se llega a situaciones totalmente absurdas o contradictorias); asimismo cuando cree que ya tiene la historia, y está seguro de ganar.

Un aspecto muy rico de este juego es que la historia es una sorpresa para todos, surge y se desarrolla sin que nadie sepa la dirección que tomará luego.

Cuando está seguro de tener la historia armada, completa, debe narrarla al grupo para ver si adivinó. Siempre hay que decirle que sí, aplaudirlo, para ponerlo contento. Luego, maliciosamente, se le dice la verdad sobre cómo era el mecanismo de respuesta.

Sugerencias:

- Con grupos numerosos se puede hacer salir a más de una persona.
- Si el grupo es pequeño las respuestas se pueden ir dando de a uno, siguiendo la ronda. En caso contrario es mejor que responda todo el grupo a la vez (lo podemos justificar diciéndole que a la historia todos la sabemos muy bien).

Variante:

Para realizar entre gente que se conoce aunque más no sea un poco. Al que salió se le dice que nos contaron algo que le pasó a él, o sea que tiene que averiguar qué es lo que nosotros sabemos. Por supuesto nadie sabía nada y el que lo termina contando es la misma persona con sus preguntas.

***** EL MUNDO AL REVES *****

El grupo se coloca en rueda. Uno sale, al resto le explicamos el juego; luego el que estaba afuera tiene que hacer preguntas, siguiendo el orden de la rueda, hasta descubrir por qué le responden tan raro.

La clave está en que cada participante responde a la pregunta que le hizo antes al del al lado y no a la que en ese momento le está haciendo a él.

Se puede dar un plazo de tiempo, y si no adivina: una prenda.

***** ¿COMO QUIERES CRUZAR LA FRONTERA? *****

El grupo forma una rueda, uno sale, explicamos el juego, cuando regresa tiene que hacer esta pregunta uno por uno: "¿cómo quieres cruzar la frontera?".

En base a las respuestas deberá descubrir la clave.

La clave es que todos le responden con algo que tiene el compañero sentado a su izquierda; puede ser ropa, lentes, hebillas, un lápiz, etc.

***** ¿PUEDO IR DE SAFARI? *****

El grupo forma una rueda, uno es elegido como el guía del safari.

Este deberá pensar alguna condición que permita ir, es algo que sólo él sabrá, quizás sea la edad, la posición de las piernas, un color de ropa, el tono de voz, cualquier cosa.

De a uno deberán preguntarle: "¿puedo ir de safari?", él contestará sí o no de acuerdo a la clave que eligió y que el resto del grupo deberá adivinar.

Una cosa interesante es que este juego se puede jugar muchas veces aunque la clave se descubra.

***** LOS ADVERBIOS *****

Uno sale, el resto elige un adverbio. Al regresar puede hacer toda clase de preguntas, las que serán contestadas con la forma y el tono que sugiere el adverbio que se ha elegido y que él deberá descubrir.

Por ejemplo: dolorosamente, alegremente, histéricamente, etc.

***** RECIBO DERECHO DOY CRUZADO *****

El grupo en ronda. Se utilizan dos cucharas a las que se da y recibe sin cruzar y cruzándolas. Al darlas se debe decir: "recibí derecho, doy cruzado", "recibí cruzado, doy cruzado", o cualquiera de las combinaciones posibles.

Un participante, que había salido previamente, deberá encontrar la clave. Se obsesionará oyendo lo que dicen y mirando las cucharas cuando lo que realmente importa es qué pasa con las piernas. Eso es lo que cada uno dice cómo las tenía: derechas o cruzadas, cuando le dieron las cucharas y cuando las pasó.

***** CONTRABANDO *****

El grupo en ronda, todos hacen como si se estuviera pasando una moneda, de mano en mano. Uno, que está afuera de la ronda, deberá descubrir quiénes realmente se la están pasando. El que la daba sale de la ronda y el otro ocupa su lugar, sigue el juego.

***** EL CURUMIN *****

Uno sale del salón, el resto del grupo elige un sustantivo: mesa, pantalón, tenedor, cualquiera, el que será reemplazado por: "curumín". El que salió tiene que adivinar la palabra original haciendo afirmaciones a las que el grupo contestará "verdadero" o "falso".

Por ejemplo:

- Me gusta tomar un curumín por las mañanas..... falso
- El curumín me sirve para vestirme..... verdadero
- El curumín es mi mano..... falso

Y así hasta que adivina, en este caso curumín reemplazaba a lámpara.

***** PASAR LA FRUTA *****

Se precisa una pelota de tenis, o un ovillo de lana, o una fruta. Todos de pie forman una ronda. Entonces ustedes explican que el juego es sencillo: hay que pasar la "fruta" de uno en uno hasta que dé toda la vuelta y regrese al que inició la ronda. Sólo una condición: nunca se pueden usar las manos ni los brazos, hay que tomarla

con el cuello, apretándola con el mentón, y así debe dar la vuelta: de cuello en cuello.

Si se cae habrá que recogerla tirándose de panza al piso. Verán que todos adoptan las posiciones más ridículas ya que no es sencillo pasar algo con el cuello. Es muy gracioso cuando hay alguien muy alto al lado de alguien muy bajo, cuando la pelota se empieza a resbalar cayendo por el pecho, cuando hay barbudos en la rueda, cuando se lo mira ya que desde afuera parece que la gente se estuviera dando tremendos besos.

Este juego también permite una gran elasticidad en cuanto al número de participantes; sólo que si la rueda es muy numerosa (cincuenta personas por ejemplo) se puede poner más de una "fruta" a dar la vuelta, para darle más ritmo al juego. Personalmente tuve oportunidad de hacerlo con un grupo de 200 personas, y en un espectáculo para niños, donde había más de 500 personas en esta oportunidad pedí a 10 voluntarios adultos que subieran al escenario. En los dos casos fue igual de divertido que siempre.

***** IMANES HUMANOS *****

Para grupos pequeños o grandes. Se forma una ronda, cada jugador debe estar con una mano abierta y la otra cerrada.

Las indicaciones se deben ir dando a medida que transcurre el juego. Para empezar hay que cerrar los ojos y caminar lentamente hacia el centro, con los brazos extendidos.

Cuando se formó un buen mazacote humano y todos forman un grupo bien compacto, empiezan a funcionar los imanes: la palma busca un puño para tomar, y el puño una palma que lo tome.

Hay que hacer un nudo entre todos, lo más enredado posible, evitando tomar al compañero más cercano, más bien buscar palmas y puños que estén lejos. Estirar el brazo pasando por encima de una cabeza, por debajo de una pierna. Es muy probable que queden manos sueltas, entonces habrá que ayudarlas a unirse con otra que esté lejos.

Cuando el nudo está terminado tienen que caminar lentamente, sin separarse ni abrir los ojos hacia donde oyen nuestra voz.

Nosotros les hablaremos desde una punta del salón, luego callamos y nos colocamos en otra punta, callamos, caminamos alrededor del grupo.

Luego, sin soltarse para nada, pueden abrir los ojos y comenzar a desanudarse, a desarmar el ovillo, siempre de manos tomadas. Esto es bien simpático porque obliga a agacharse, alzar brazos y piernas, pasar encima de alguien.

Cuando el nudo se desarmó del todo, o bien lo más posible, tienen que asegurarse que continúan fuertemente tomados de las manos de cada compañero, y luego: a sentarse cada uno en su lugar original, el que tenían cuando estaban de pie al inicio del juego. Cada uno quiere llevar toda la ronda hacia su sitio, hay tironeos, caídas de cola al piso y mucha risa.

***** CALZAR LA SILLA *****

En el centro del salón se colocan cuatro sillas, bien juntas y con los respaldos orientados hacia adentro.

Se piden doce zapatos o zapatillas, que se distribuyen de modo que formen una rueda en medio de la cual quedan las sillas a unos 2 o 3 metros.

Cuatro participantes se sentarán en las mismas, y se les vendan los ojos.

El juego consiste en ir arrastrándose a buscar los zapatos y calzar las cuatro patas de la silla propia. Observando estas condiciones:

- No se puede caminar, sólo arrastrarse en cuatro patas.

- No se puede traer más de un zapato por vez.
- Está permitido robar zapatos de sillas vecinas para calzar la propia.
- Por supuesto no vale quitarse la venda.
- Gana la primera silla calzada y no el primero que calza una silla. Esto quiere decir que si por error alguien calza la silla de un vecino, por más que haya sido el primero no gana, sino que hace ganar al otro.

En esto de ir y volver gateando y con los ojos vendados muchas veces se pierde el sentido de la orientación. Es entonces que no encuentran dónde están las malditas sillas; o bien calzan una ajena robándose a sí mismos.

Si alguien está terminando demasiado rápido podemos hacer trampa y robarle un zapato para que el juego no sea tan corto. El resto del grupo se contentará con ovacionar a algunos y desalentar a otros (con indicaciones del tipo: "¡vas bien! ¡Vas bien!" cuando está a punto de caer en la alberca) pero no podrá dar ningún tipo de ayuda; mentir y molestar, sí.

Puede jugarse con algún participante más o menos; lo que es importante, siempre, es que haya menos zapatos que patas de silla.

Variante: Se puede probar ubicar las sillas y zapatos por cualquier parte del salón. Con la otra disposición es más fácil robar, en ésta será más fácil perderse.

***** POR LAS PIEDRAS *****

El nombre es un homenaje a un viejo chiste: Jesús había terminado de hablarle a los apóstoles y comenzó a caminar en el mar, sin hundirse; les pide que lo sigan pero los apóstoles, maravillados, se arrodillan y le suplican: "señor ¡dinos cómo has hecho tú!". Con resignación y paciencia Jesús les contesta: "por las piedras, muchachos, por las piedras".

Se forman dos equipos, a cada equipo se lo divide en dos partes que van a uno y otro lado del salón. Supongamos que cada equipo tenía 16 jugadores, entonces 8 formarán una hilera en una punta del salón; y los otros 8 otra hilera que se coloca

enfrentada a la anterior y a cierta distancia. Quedan, entonces, dos equipos de dos hileras enfrentadas cada uno.

Al primer jugador de cada equipo se le dan tres hojas de periódico, o tres cartones de ese tamaño.

Explicamos que esas son las piedras que les permitirán caminar por el mar sin hundirse.

A la señal de largada colocan dos de las hojas en el suelo para apoyar ambos pies (siempre es sólo un pie por hoja), luego se coloca la tercer hoja adelante, la pisamos y así quitando la hoja que nos queda libre y colocándola más adelante se irá avanzando hasta llegar a donde está la otra mitad del equipo. Se le dan las cartulinas al primero de la hilera que tendrá que hacer lo mismo para llegar a la primera mitad de su equipo.

Gana, por supuesto, el equipo que termina primero y no anduvo cayéndose al mar con la intención tramposa y vil de avanzar más rápido.

***** LOS SUBMARINOS *****

Es un juego para espacios grandes y grupo numeroso. Se forman equipos de 5 a 10 jugadores cada uno.

Cada equipo es un submarino, los jugadores se colocan en hilera, tomándose de los hombros y con los ojos vendados, menos el último que es el que dirige la nave. El objetivo de cada submarino es "hundir" a los demás, chocándolos (el primero de la hilera lleva las manos extendidas hacia adelante), y a la vez evitar que lo hundan.

Para dirigir el submarino no se puede hablar. El timonel (que es el último, el único que ve lo que pasa) marca el rumbo con las manos. Si aprieta el hombro derecho del compañero de adelante, éste debe hacer lo mismo con el que sigue, y así hasta llegar al primero de la hilera. Cuando éste recibe esa señal sabe que debe girar hacia la derecha, y a la izquierda en caso contrario. Esto significará que estamos atacando, o esquivando el ataque, de otro.

Conviene que cada equipo se ponga de acuerdo en señales para frenar y acelerar el paso.

Cuando un submarino choca a otro éste queda averiado, vale decir que el compañero que recibió el choque se debe retirar del juego.

Antes de comenzar, y según el número de participantes, hay que ponerse de acuerdo a cuántas averías el submarino se considera "hundido" quedando completamente fuera de juego, pueden ser 2 o 3, según el caso.

***** ENHEBRARSE Y DESENHEBRARSE *****

Se precisan dos cucharas y lana o hilo. Los participantes se colocan en dos hileras iguales. Tomamos una cuchara y le atamos un pedazo de lana un poco más largo que la hilera, y se la damos al primero. Luego hacemos lo mismo con la otra cuchara, dándosela al primero de la hilera contraria.

El juego consiste en meter la cuchara por el cuello de la camisa, o la prenda que tengamos, sacarla por la manga y dársela al compañero que sigue, que hará lo mismo, y así hasta que toda la hilera quede enganchada.

Cuando se llegó al final hay que desenhebrarse: meter la cuchara por la manga y sacarla por el cuello, hasta que todos queden libres y llegue la cuchara al primero. Gana la hilera que se enhebró y desenhebró más rápido. No está permitido ayudar a un compañero, pero sí molestar a los de la otra hilera (esto le da cierto toque de caos y sabor al asunto).

Sugerencia: El profesor, o quien dirija el juego, puede obrar de maldito: cortando el hilo a uno y otro, entorpeciendo a una hilera más que a otra, declarando ganadora a la que perdió. Por gusto nada más.

***** LA BOMBA Y LA MECHA *****

Es de esa clase de juegos ideales para cuando nos encontramos con un grupo que no conocemos: las consignas son pocas y sencillas, le fascina a gente de muy diversas edades, no pone a nadie en ninguna situación de contacto o exposición que haga sentir vergüenza.

Todo el grupo se sienta en el suelo formando una rueda compacta, muy cerca uno de otro. La rueda puede ser de 10 a 25 integrantes aproximadamente, esos son números ideales, pero un poco más o menos nunca afectará al juego; y si, como me ocurrió nos encontramos con un grupo de 120 personas, sencillamente subdividimos en grupos.

Se precisan dos cojines, o dos bufandas enrolladas, cualquier cosa que se pueda pasar fácilmente de mano en mano. Uno será la bomba y el otro la mecha.

A los dos los tiene una misma persona que comienza el juego pasando la bomba hacia un lado y la mecha hacia el otro pues si se juntan, si a una persona le llegan al mismo tiempo: explotan, y al que le explotó se tiene que retirar de la rueda.

Algunas aclaraciones importantes:

- Se pueden pasar hacia cualquiera de los dos lados, no hay dirección obligatoria. Por ejemplo: alguien me pasa la bomba y en vez de seguir la ronda, yo se la devuelvo, él puede seguir hacia el otro lado o bien dármela nuevamente a mí. A veces ocurre que dos se la pasan entre ellos y de ahí no sale, no hay problema porque por algún lado les está llegando la mecha que acabará con el pleito.

- Sólo se pueden pasar al compañero de al lado. No se puede saltar a nadie, ni arrojarla.

- No se pueden rechazar, ni retener. Hay que recibir y pasar, rápido.

Los que pierden salen para observar el juego desde afuera, y la rueda se cierra hasta que quedan sólo 2, que son los ganadores.

Importante: La base de este juego radica en esta idea: "no es tan importante salvarse uno, como embromar al otro". Este, como muchos otros juegos, se vuelve más sabroso si sacamos nuestro lado malo. Ya sé que se supone que a los niños hay que enseñarles a ser buenos, solidarios, rosaditos y todo eso, pero no hay problema, ellos discriminan perfectamente bien cuál es el terreno del juego y cuál el de la realidad; por eso cuando juegan les gusta divertirse y ya. Están tranquilos pues saben que están en el terreno del como si.

***** EL SALVAVIDAS *****

Es un juego para espacios bien grandes: el patio de una escuela, un salón amplio, la playa, el campo.

Los jugadores forman una rueda y se toman del brazo de a dos, o sea que queda una ronda de parejas. Entre pareja y pareja debe quedar un espacio como para que pase alguien corriendo.

Todos se colocan así menos dos: uno hará de perseguidor (puede correr por adentro y por afuera de la ronda), y el otro de perseguido (sólo puede correr por afuera de la ronda).

El juego consiste en que el perseguidor atrape al perseguido, sólo que cuando éste se sienta en peligro de ser atrapado puede salvarse (de ahí viene el nombre) tomándose del brazo de cualquier pareja, con lo cual el jugador del otro extremo de la pareja pasa a ser un tercero que sobra: debe soltarse y ahora él es el nuevo perseguido. O sea que el perseguidor no tiene que atrapar al que se enganchó sino al que se acaba de soltar.

Y así continúa el juego hasta que el perseguidor atrapa a alguno de los perseguidos, entonces se invierten los papeles: él empieza a huir y el que fue atrapado pasa a ser el nuevo perseguidor.

Una de las cosas interesantes de este juego es que no siempre gana el que corre más rápido, sino también el más pícaro, el que no está distraído, el que tiene buenos reflejos y atrapa al que no se dio cuenta que estaba sobrando y tendría que haber comenzado a huir.

Digo, para los que nunca fuimos buenos corredores, es algo reconfortante.

18. REPERTORIO DE JUEGOS (II)

***** ELEFANTE EN UN BAZAR *****

Se precisan objetos de diferentes tamaños: lentes, bolsos, cubiertos, platos, etc. Se los coloca en el suelo, en hilera y a diferentes distancias unos de otros. Pasa un voluntario y le explicamos que él va a tener que aprenderse bien ese circuito de obstáculos ya que luego lo tendrá que recorrer con los ojos cerrados y sin pisar nada. Dejamos que lo ensaye varias veces, que cuente los pasos, lo que quiera.

Luego le vendamos los ojos y lo hacemos girar para marearlo un poco, mientras el grupo grita y hace ruidos. Todo esto no es más que una trampa ya que previamente habíamos arreglado que alguien, en ese momento, quitaría todas las cosas menos la primera.

Lo colocamos frente al primer objeto, hacemos que lo toque: entonces se imaginará que lo demás sigue en su lugar, y ya puede comenzar.

Levantará las piernas, pisará con cuidado tratando de no tocar lo que ya no está.

Variante: Dos hileras de sillas enfrentadas, formando un pasillo. Atamos hilo o lana de una silla a otra, de modo que para ir por el pasillo haya que levantar las piernas, agacharse.

Lo que sigue es igual: se le vendan los ojos y el grupo hace ruido mientras alguien corta la mayoría o todos los hilos.

***** TRASEROS REVIENTA GLOBOS *****

Cada participante atará a su cintura un cordel con un globo que toque el suelo. El juego consiste en reventar el globo de los otros... con el trasero, y evitar que revienten el nuestro.

Gana el que quede con su globo sano, o bien el que menos le duela la cola de tanto sentarse de golpe.

Variante: Se llama Los peces colgantes, en vez de un globo hay un pez dibujado y recortado en cartón. Acá el asunto es a los pisotones hasta que todos, menos el que gana, se quedan sin su pez.

***** EL CABALLERO DEL PAÑUELO *****

El grupo se divide en parejas. Un compañero se sube a caballo del otro. El que está arriba, que además de ser el caballero es el que la lleva más aliviada, lleva un pañuelo colgando de su cintura.

Gana la pareja que más pañuelos ha conseguido quitar, o a la que no le han podido quitar el suyo.

El pobre que le tocó el papel de caballo merece una venganza: volver a jugar pero que ahora lo carguen a él.

***** CONTAR LA HISTORIA CON MIMICA *****

Es de esa clase de juegos donde un mensaje pasa por distintas gentes y se va deformando tanto que, a veces, pierde toda relación con el original. Seis u ocho voluntarios se van del salón. El resto inventa una historia que pueda ser representada.

Se hace pasar al primero de ellos, se le explica que le contarán una historia, pero sin palabras, sólo con mímica; y que deberá prestar mucha atención hasta en los detalles, tratando de entender de qué se trata, ya que luego él deberá representarla para el compañero siguiente.

Así pasarán todos, de a uno, primero observando y luego actuando para el que sigue. Si se inventó una buena historia (con el tiempo uno va descubriendo cuáles son las ideales para este juego), se verá cómo todo se deforma ya que cada uno agrega y quita algo.

Finalmente se los pone en hilera, y tienen que decir, del último al primero, qué fue lo que entendió.

Aclaración: Se puede jugar con grupos pequeños, pero también con mucha gente. Una vez organizamos una fiesta de juegos populares, había más de 200 personas.

Ocho se fueron de la sala, yo conté al resto una historia que ya sabía buena (inventar rápido entre 190 no es muy operativo). Uno del público la representó para el primero y luego seguimos con la mecánica habitual. La platea, bastante numerosa, se rió mucho.

***** LA PISTA HELADA *****

Se divide al grupo en equipos y se le da un espejo a cada uno.

Se trazan circuitos (con rectas y curvas) en el suelo, uno para cada equipo que formará una hilera enfrente.

El juego consiste en recorrerlos pisando siempre la línea, no se puede caminar fuera de ella.

A la línea no se la puede mirar sino por el espejo que sostendrán a la altura de la cabeza. El que mira al suelo hace trampa.

Cuando se llega al final del circuito hay que regresar a la hilera, espejo en mano y saltando en una pierna. Así hasta que algún equipo termina primero.

***** LAS SERPIENTES *****

Dividimos al grupo en hileras de 5 a 7 personas, en las que todos se toman de la cintura del compañero de adelante.

El primero es la cabeza de la serpiente, y el último la cola. La cabeza tiene que morder (pellizcar el trasero) la cola de otra serpiente y evitar que le muerdan la propia.

La mordida significa la muerte de ese eslabón, ese compañero debe sentarse a mirar el juego. A las dos o tres mordidas: toda la serpiente muere.

Si se hace corto se puede volver a comenzar cuantas veces se quiera.

Es un juego de mucha acción y velocidad; y algo brusco: conviene quitarse relojes, lentes, y otras cosas que se puedan enganchar y romper.

Lo he realizado con grupos de hasta 150 personas en salones muy amplios (siempre es bueno que así sean). Aquello se convertía en un hervidero de gente

corriendo. Algunos, en su afán de perseguir a otra serpiente, giraban tan rápido que el último literalmente volaba.

Pocos juegos involucran tan apasionadamente a sus participantes. Algunos parece que les fuera la vida en esto y ni se percatan que detrás suyo sólo queda un compañero o dos, su serpiente está más que muerta, pero ahí están ellos: siguiendo su lucha fervorosamente.

***** TE DOY UN PERRO TE DOY UN GATO *****

El grupo (si hay más de 25 o 30 personas, es mejor subdividirlo) se sienta formando una rueda.

Nosotros tendremos dos objetos, uno será el perro y el otro el gato. El juego consiste en que el perro sale hacia la derecha y yendo de persona en persona nos llegará por nuestra izquierda. El gato a la inversa: sale por nuestra izquierda y nos llega por la derecha.

El mecanismo para pasarlo es éste:

Decimos: te doy un perro, nos deben preguntar: ¿un qué?, le contestamos: un perro. Y recién ahí se lo damos.

El segundo le dice lo mismo al tercero, el tercero le pregunta: ¿un qué?, el segundo nos vuelve a preguntar a nosotros: ¿un qué?, nosotros le respondemos: un perro, el repite eso al tercero y recién ahí se lo puede dar.

Siempre la pregunta debe llegar hasta nosotros, hasta el que inicia todo el juego, y la respuesta (perro o gato) siempre deberá salir de nosotros. Es un juego bien burocrático.

O sea que, supongamos, si el gato va por el décimo participante, éste se lo ofrece al undécimo: te doy un gato. El undécimo le pregunta: ¿Un qué?. Entonces el décimo le pregunta al noveno, y así hasta que el ¿un qué? llega a nosotros. Nosotros respondemos: un gato, la respuesta debe ir de persona en persona hasta el décimo que le dirá un gato al otro y recién entonces se lo entrega. El undécimo se lo dice al que sigue y el mecanismo se repite.

Si eso parece complicado es porque todavía no saben lo que sigue: perro y gato deben salir y dar la vuelta simultáneamente, nunca debemos interrumpir a uno para pasar el otro.

Imagínense, entonces, las que se arman cuando, al promediar la mitad de la ronda, perro y gato se empiezan a cruzar y a superponer.

Este es un juego sumamente interesante porque el mecanismo es muy transparente: nada más hay que repetir la pregunta o el animal que nos dicen; sin embargo las confusiones que se producen son increíbles. Hay quienes contestan el animal cuando sólo tenían que pasar la pregunta. Otros se traban, quedan paralizados sin saber qué decir ni a quién.

El juego termina cuando cada animal nos llega por el lado contrario del que salió, a esa altura algunos no se acuerdan ni cómo se llaman.

***** LA BATATA MACABRA *****

Se divide al grupo en dos equipos, cada uno elegirá una palabra.

Un participante de un equipo se cruza hasta el otro, le dicen la palabra al oído y él se la tiene que transmitir a su grupo, no con mímica sino hablando, sólo que deberá usar palabras con "a" y no pueden ser inventadas.

Podrá componer oraciones para indicar el uso de esa palabra, lo que quiera, siempre que lo haga con palabras con "a".

El equipo, para ir orientándose, puede preguntar de qué se trata: ¿Sirve para dormir? ¿Es del reino animal? ¿Es un martillo? (lo que quieran). Si aciertan el que está en el frente (imposibilitado de decir sí) dirá: ajá. Si se equivocan dirá: para nada. Para decir "más o menos", utilizará un: ajá-para nada.

A la palabra que hay que averiguar la reemplaza por "batata".

Veamos unos ejemplos sencillos, supongamos que el grupo elige "zapato". El que pasó podría decir:

- Ana, Adán, calzan la batata para andar.

Usar nombres es muy útil para crear acciones y situaciones que permitan transmitir qué es, para qué se usa, "la batata".

Supongamos que el grupo elige "mesa", el que pasó podría decir:

- La batata: pata, más pata, más pata, más pata, más tabla. Adán va a la tabla a la mañana para tragar más pan.

Mientras tanto su grupo puede ir haciendo preguntas: ¿es esto? ¿es lo otro? Así con los "ajá", "para nada" y lo que el compañero vaya diciendo llegarán a la respuesta. Lo que no vale (digamos que es poco ético y uno tiene su orgullo lingüístico) es que se llegue a la palabra a base de puras preguntas del grupo ya que al que pasó no se le ocurrió nada con "a". En ese caso, aún ganando, ese equipo merece un abuceo durísimo.

Supongamos que se eligió "veladora". El que pasó podría decir:

- Para andar más a las claras, Ana... ¡clack! la batata.

Tal vez el equipo diga: "¡la luz!". Entonces él podría decir:

- ¡Ajá! Más, la batata, larga, da, a la palabra pasada.

Utilizó "la palabra pasada" para indicar algo que recién se había dicho. Ese es otro recurso.

Se puede dar un tiempo: 3 minutos, por ejemplo, o más según la práctica. Una vez concluido éste, o cuando adivinaron la palabra, pasa uno de ese equipo a que en el otro le digan un palabra que ellos tendrán que adivinar. Así hasta que pase determinada cantidad de gente, o se llegue a equis puntos.

Nota: Algo muy sabroso es molestar al otro equipo interviniendo, diciendo palabras, como si nosotros también quisiéramos adivinar. Supongamos que le dijimos "nube", y ahí está el pobre diciendo cosas como: "la batata, ehheh, alta, eeheh..." (Siempre el "eeh" indica que alguien está pensando). Entonces, nosotros, los ayudaremos solidariamente gritando a voz de cuello: "¡un pozo!", "ya sé: ¡La novicia rebelde!",

"¡Un agujero en la pared!". en fin, todas cositas de buenos compañeros. Es probable que ellos, después, nos hagan lo mismo. No importa, la habilidad para gritar cosas graciosas o que confundan también formará parte del juego. O bien, lo que podemos hacer en ese caso es ponernos en una actitud principista, interrumpir el juego alegando que eso es trampa. Cuando le toque nuevamente pasar al otro equipo nosotros lo volveremos a hacer, ellos se enojarán, pero mientras tanto ya sumamos algunos puntos; y si nos dicen algo tenemos nuestra facilidad de respuesta para contestar con cosas como: "sí, seremos lo peor, pero vamos ganando", "Ustedes lloran porque van perdiendo", y otras joyitas así.

***** LOS TRONCOS *****

Es un juego deliciosamente simple: todo el grupo se tiene que acostar de panza en el suelo uno al lado del otro, estirando los brazos, formando una hilera muy compacta.

Se trata de que hay que ir rodando por encima de todos, hasta llegar a la otra punta, donde nos volvemos a acostar para que los que nos siguen tengan encima de quién rodar. Así hasta que pase toda la hilera.

***** PIPÍ POPO *****

El grupo forma una rueda. Hay que decir PI o PO, como se quiera y cuando se quiera.

Uno solo por persona, o se dice Pi o se dice Po.

PI: continúa el sentido de la ronda. PO: invierte el sentido en el que la ronda venía.

Comienza cualquier compañero, se empieza siempre hacia la derecha, diciendo PI, el que sigue está obligado a contestar. Si él también dice PI, la rueda seguirá hacia la derecha; si dice PO, el de la izquierda está obligado a seguir.

¿Quiénes pierden? Los que contestan cuando no es su turno, o los que tendrían que haberlo hecho y no vieron que les tocaba a ellos.

Al que se equivoca lo echamos, sin piedad, de la ronda. Luego los juntamos y ¡A la piscina con ellos! Con buena onda, por supuesto.

Este juego también nos permite ser los peores: Decimos Pi, o Po, volteando la cabeza hacia el lado contrario al que tendría que contestar; el compañero, por reflejo, contestará y se tendrá que ir de la ronda.

Variante: PI siempre obliga a ir hacia la derecha, PO siempre obliga a seguir hacia la izquierda. Parece más sencilla, sin embargo...

***** EL DE LAS BOTELLAS *****

Se divide al grupo en equipos.

Cada equipo formará una hilera frente a la cual colocaremos tres botellas, a un paso una de otra.

El primero de cada equipo llevará, colgando de su cintura, a sus espaldas, un cordel con un lápiz atado en la punta. No debe llegar hasta el suelo, con que cuelgue a la altura de las rodillas está bien.

El juego consiste en correr hasta la primer botella, meter el lápiz (sin ayudarse con pies o manos), sacarlo y repetir eso con las otras dos. Luego correr hasta el primero de la hilera, que se colocará el cordel y hará lo mismo.

Siendo suaves digamos que se ve un poco ridículo uno.

***** LAS PAREJAS CHILLONAS *****

Todos los participantes forman parejas.

Cada pareja se pondrá de acuerdo en un ruido, puede ser de animal o no. Con ese ruido se reconocerán.

Luego hay que distribuir a todos por el salón, de modo que los integrantes de todas las parejas queden bien separados y mezclados.

Finalmente hay que cerrar los ojos, caminar lentamente, mientras se hace el ruido y se está atento a si se oye el del compañero.

Cuando se encuentran pueden abrir los ojos y observar cómo continúa el juego.

Variante: Las parejas cantoras. El mismo mecanismo sólo que cada pareja se pone

de acuerdo en una canción que los identificará. Luego, cuando caminen con los ojos cerrados, la irán cantando para encontrarse.

***** LA RONDA DE LOS PAISES *****

El grupo se sienta en rueda, cada participante elige el nombre de un país, o el de una ciudad.

Uno se coloca en el medio de la rueda con un periódico enrollado.

Comienza alguien diciendo el nombre de uno de esos países, el del medio deberá pegarle con el periódico en la cabeza.

Al que le van a pegar se puede salvar si rápidamente dice el nombre de otro país.

Entonces el del medio tiene que ir a pegarle a ése, que a su vez puede salvarse diciendo otro país.

Así hasta que a alguno medio lento le pega y con él cambia su lugar.

El que se sienta, antes de hacerlo, debe nombrar un país, si no le pegarán con el periódico y nuevamente cambiará su rol, a pesar de que venía de hacer eso.

No vale atajarse el golpe con las manos ni echarse hacia atrás. Menos que menos: perdonarle el golpe a alguien que es medio lerdo para responder y salvarse.

Sugerencia:

- Muchos de estos juegos adquieren un carácter maravillosamente festivo si les agregamos música.
- Por un lado estaremos reforzando el aspecto lúdico, la alegría, la fiesta que es jugar en grupo; por otra parte esto va en la misma dirección que nos importa: desarrollar el gusto por la música.
- Quizás podamos buscar, para muchos de estos juegos, música muy rara, esa que no aparece por radio ni por televisión, y que es hermosa. Tratemos de encontrar música alegre pero "de otro mundo", de otro paisaje musical que el que oímos habitualmente.

BIBLIOGRAFIA

- ◆ “El derecho al juego”. RAIMUNDO DINELLO. Editorial NORDAN COMUNIDAD. ISBN 9177020251

- ◆ “El juego”. Capitulo VI La explicación del juego.

- ◆ “Educación artística: música”. PEP ALSINA. Paginas 61- 86

- ◆ “Taller de animación musical y juegos”. LUIS MARIA PES CETTI. *Libros del Rincón, Secretaría de Educación Pública, México*

- ◆ “Taller de animación y juegos musicales”. LUIS MARIA PES CETTI. Editorial Guadalupe. Argentina

- ◆ Proyecto Educativo “Música para todos”. Materiales curriculares editados por ediciones “Música para todos”. Proyecto curricular de educación musical. Argentina

- ◆ Proyecto Educativo “Música para todos”. Materiales curriculares editados por ediciones “Música para todos”. Proyecto curricular de educación musical. México.

- ◆ PROYECTO EDUCATIVO: "TEMAS MUSICALES DE APOYO A LOS LIBROS ESCOLARES". *Milton Podkidaylo. Centro de Tecnología Educativa. Río Negro.*

- ◆ “Colección de juegos educativos Pipo... Un programa diseñado para que los niños se inicien en el maravilloso mundo de la música de la forma más divertida...” Edita y Comercializa MICRONET. Desarrollado por CIBAL Multimedia. Distribución exclusiva: MICRONET. España.

- ◆ “La canción y los instrumentos. Didáctica y metodología en la educación musical”. Editorial MAD. Febrero de 2000. ISBN: 8483117673

- ◆ Curso a distancia “Didáctica de la música: psicomotricidad, creatividad y juego”. RAQUE DE LAS HERAS GONZÁLEZ. Autora de textos didácticos-musicales, profesor de ED. Musical en la Universidad y Conservatorio de Madrid.
- ◆ Curso a distancia “Didáctica del área de Educación Musical”. MAXIMO CARCHENILLA GONZALEZ. Compositor – productor musical, autor de textos, profesor de ED. Musical. Madrid.
- ◆ Curso a distancia “La práctica educativa: Estrategias didácticas y organizativas”. JOSE MANUEL BAUTISTA VALLEJO. Doctor Europeo en Psicopedagogía, profesor de Universidad de Huelva. Autor de diversas publicaciones sobre Didáctica de la Educación. Dirige cursos de información para instituciones educativas de Europa e Hispanoamérica.
- ◆ “Cuentos musicales”. (Especialidad de preescolar y ciclo inicial) Maria Pilar Escudero. Editorial Real Musical. Madrid – España
- ◆ “Educación Musical, Rítmica y Psicomotriz (Especialidad de preescolar y ciclo inicial) Maria Pilar Escudero. Editorial Real Musical. Madrid – España
- ◆ “Juegos y Actividades Lúdicas”. RICARDO O. DE CASTRO
- ◆ “manual de juegos y actividades musicales”. RICARDO O. DE CASTRO
- ◆ “Las rondas y los juegos infantiles”. OCTAVIO MARULANDA
- ◆ “La música en la educación moderna”. KURT PAHLEN. Editorial Ricordi Americana. Bueno Aires
- ◆ “La educación musical en la escuela”. RUDOLF SCHOCH
- ◆ “La iniciación musical del niño”. VIOLETA HENISY DE G.
- ◆ Cateura, M. (1988): Música en Preescolar (3 vol.). Guía del educador. Barcelona: Clivis.
- ◆ Cortés, L.; y Sanuy., C. (1985). Enseñar a jugar. Madrid: Marsiega.
- ◆ Lizaso, B. (1990). Técnicas y juegos de expresión musical. Madrid: Alhambra.
- ◆ Rivas, M. y otros (1976). Actividades musicales preescolares. México: Kapelusz.
- ◆ Sanuy, M; y Cortés, L. (1981). Experiencias de música, danza y juego dramático en preescolar. Madrid: Marsiega.

◆ María Elena Walsh:

Obras literarias:

Otoño imperdonable (1947)
Apenas viaje (1948)
Baladas con Ángel (1951)
Casi milagro (1958)
Hecho a mano (1965)
Juguemos en el mundo (1970)
Cancionero contra el mal de ojo (1976)
Novios de antaño (1990) La Abuela Agnes
Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes (1993)
Sepa porqué usted es machista
La Pena de muerte
La Feria del libro, o *la Casada Infiel*

Literatura infantil

- Tutú Marambá (1960)
- El reino del revés (1964)
- Zoo loco (1964)
- Daila Kifki (1966)
- Cuentopos de Gulubú (1966)
- Aire libre (1967)
- El diablo inglés (1974)
- Angelito (1974)
- El país de la Geometría (1974)
- La Sirena y el Capitán (1974)
- Chaucha y palito (1977)

Discografía

- Canciones para mirar. (CBS 1098)
- Canciones para mí (CBS 1097)
- El país de nomeacuerdo (CBS 1113)
- El país de la Navidad (CBS 1762)
- Cuentopos (CBS 1115)
- Cuentopos para el recreo (CBS 1125)
- Juguemos en el mundo (CBS 8830)
- Juguemos en el mundo II (CBS 18.969)
- El Sol no tiene bolsillos (CBS 19.107)
- Como la cigarra (CBS 19.311)
- El Buen Modo (Microfón SE 573)
- De puño y letra (Microfón SE761)

- ◆ CATEURA, M.: Música en Preescolar. Daimon, 1983
- ◆ ESCUDERO, P.: Didáctica de la educación infantil. Madrid, Real Musical, 1992.
- ◆ FORESTIER, R.: Despertar al arte. Introducción al mundo sonoro. Barcelona, Ed. Médica.
- ◆ JIMÉNEZ MORELL, M.T.: La música en la escuela. Barcelona, Paidós, 1984.
- ◆ GRAETZER, G. y YEPES, A.: Introducción a la Práctica del Orff-Schulwers. B.Aries, Barry, 1971.
- ◆ HENSY DE GAINZA, V.: La iniciación musical del niño. B.Aries, Ricordi, 1981.
- ◆ SCHINCA, N.: Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. Madrid, Fd. Escuela Española, 1980.
- ◆ Gil, B.: Cancionero infantil Universal. Madrid, Taurus, 1974.
- ◆ QUINTANAL, I.: Asturias-Canciones. Oviedo. Gráficas Lux, 1988.
- ◆ SANUY, M.: Canciones populares infantiles españolas. Madrid M.E.C. 1983

ANEXOS

LA CANCIÓN Y LOS INSTRUMENTOS. DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL.

Se ponen a disposición del lector conocimientos y medios para el desarrollo de los principales Métodos Activos y abordando la Canción Infantil como importante núcleo de interés, junto al estudio del Instrumental Escolar. Se analizan ejemplos prácticos de melodías e instrumentaciones escolares, incidiendo especialmente en los aspectos didácticos.

Va dirigido tanto a estudiantes de Magisterio, como a maestros y profesionales de la Música y la Educación Musical, siendo de especial interés para cualquier nivel educativo (Infantil, Primaria, Secundaria, Conservatorios, etc.) Asimismo, el material que se aporta puede resultar muy útil para la preparación de Oposiciones.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. "Principales Metodologías Activas de la Pedagogía Musical"

1. Nociones de Método y Sistema. Clasificaciones
2. Clasificación metodológica general
3. Fundamentos metodológicos generales en la LOGSE.
4. Clasificación de los métodos musicales
5. El Método Global-características
6. Líneas generales de algunos Métodos y Sistemas de Educación Musical
 - 6.1. Rítmica Jaques-Dalcroze
 - 6.2. Orff-Schulwerk
 - 6.3. Método Kodály
 - 6.4. Método Willems
 - 6.5. Método Martenot y Cateura
7. Breves referencias a otros métodos
8. Comentario sobre los Métodos

CAPÍTULO II. "La Canción: eje globalizador y unificador de la Experiencia Musical"

1. El canto infantil: etapas
2. Extensión de la voz infantil
3. Técnica vocal y afinación
4. Características de la canción infantil
5. Repertorio: tipos de canción infantil
6. Didáctica de la canción infantil

CAPÍTULO III. "Los Instrumentos Escolares de Sonido Indeterminado.

Canciones instrumentadas: análisis"

1. Los instrumentos en la Educación Musical
2. Los instrumentos naturales
3. Análisis de dos canciones con percusión corporal
4. Los instrumentos de percusión: características acústicas y clasificación
 - 4.1. Varillas o láminas
 - 4.2. Membranas y placas
 - 4.3. Clasificación y descripción
5. Membranófonos
 - 5.1. Membranófonos de sonido indeterminado
 - 5.2. Membranófonos de sonido determinado
6. Idiófonos: idiófonos de sonido indeterminado

- 6.1. Idiófonos de sonido indeterminado, rítmicos, de madera, percutidos
- 6.2. Idiófonos de sonido indeterminado, rítmicos, de madera, frotados
- 6.3. Idiófonos de sonido indeterminado, rítmicos, de madera, agitados
- 6.4. Idiófonos de sonido indeterminado, rítmicos, de metal, percutidos
- 6.4.1. Placófonos de sonido indeterminado
- 6.5. Idiófonos de sonido indeterminado, rítmicos, de metal, agitados
- 6.6. Idiófonos de sonido indeterminado, de efectos
- 6.7. Idiófonos de sonido indeterminado, objetos sonoros
- 7. Canciones con percusión indeterminada: análisis

CAPÍTULO IV. "Los Instrumentos Escolares de Sonido Determinado"

- 1. Idiófonos de sonido determinado
 - 1.1. Placófonos de sonido determinado
 - 1.2. Laminófonos
 - 1.2.1. Laminófonos de madera
 - 1.2.2. Laminófonos de metal
 - 2. Laminófonos Escolares: técnica y didáctica
 - 2.1. Características generales
 - 2.2. Los xilófonos
 - 2.3. Los metalófonos
 - 2.4. Los carillones
 - 2.5. Técnica y Didáctica
 - 2.5.1. Formas de percutir las láminas
 - 2.5.2. Conservación y mantenimiento
 - 2.5.3. Procedimientos didácticos
 - 2.5.4. La Orquesta Escolar

CAPÍTULO V. "Los Instrumentos Escolares Melódicos: La Flauta de Pico o Flauta Dulce"

Introducción

- 1. Características de la Flauta de Pico: datos históricos
 - 1.1. La Flauta Dulce renacentista
 - 1.2. La Flauta Dulce barroca
 - 1.3. Familia de las Flautas de Pico
- 2. Aspectos técnicos y didácticos de la Flauta Dulce
 - 2.1. Digitación
 - 2.2. Posición
 - 2.3. Movimiento
 - 2.4. Respiración
 - 2.5. Articulación
 - 2.6. Didáctica

CAPÍTULO VI. "Canciones Instrumentadas para Orquesta Escolar: Análisis"

- 1. Orientaciones básicas para la armonización
- 2. Canciones y análisis

BIBLIOGRAFÍA

Índice de partituras

Índice de imágenes**