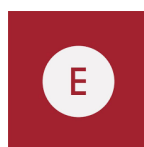


Andrea Aventuroso

TODOS PODEMOS CANTAR

MANUAL GUÍA PARA LA
FORMACIÓN DE COROS ESCOLARES

Provincia de La Rioja – Argentina
2018





¿Quién no escuchó este tipo de afirmaciones? Son parte del cotidiano, del sentido común. Mucha gente cree que para cantar 'se nace', depende de haber recibido un don divino, y que los desafinados no tienen arreglo.

Y, sin embargo, no.

Todos pueden cantar.

A partir de esta premisa es que te proponemos imaginar como posible el trabajo en canto coral en el aula y en la escuela. Cualquier docente en cualquier aula y en cualquier escuela. Con los recursos que tenemos como profes de música y algunas herramientas más que iremos sumando en este Manual Guía. Porque ese

es el propósito de este Manual Guía: trabajar el canto coral en las escuelas primarias de La Rioja.

¿Qué podrás encontrar aquí?

Fundamentos epistemológicos, sociales, éticos para emprender el desafío; contenidos; propuestas; actividades; recursos para aplicar en el trabajo áulico de los maestros de música; sugerencias acerca de cómo abordar el repertorio; algunas ideas basadas en experiencias valiosas de expertos en canto, canto coral en general, coros áulicos y escolares.

Tabla de contenido

ÍNDICE	5
Índice de Cuadros.....	6
Índice de Gráficos.....	7
INTRODUCCIÓN	9
AL PROFE QUE LEE:	15
1. POR QUÉ CANTAR EN LA ESCUELA	17
2. TODOS PODEMOS CANTAR	25
EL CANTO SE APRENDE	25
2.1 Cómo el canto puede atravesar la currícula	27
3. EL PROFE DIRECTOR DE CORO EN EL AULA	31
4. EL PROFE QUE CANTA	35
5. PEDAGOGÍA VOCAL ¿PEDAGOGÍA VOCAL?	39
6. LA DECISIÓN ES DE LA ESCUELA	41
7. EL NIÑO QUE CANTA:	44
7.1 Conceptos básicos.....	45
a. Postura	45
b. La voz.....	47
8.1 ¿Es conveniente clasificar las voces infantiles?	65
8.2 Cada coro con su sonido – el sonido del coro	70
8.3. Adecuar las Propuestas	71
8.4. ¿Qué hacer con la muda de voz?	75
8.5. El buen diagnóstico PARA UNA BUENA PLANIFICACIÓN.....	78
8.6 PLAN DE TRABAJO VOCAL	80
8.7. Plan de entrenamiento para la emisión sana.....	81
9 EL REPERTORIO:	87
9.1. Criterios de selección del repertorio.....	87
9.3 Por dónde conviene empezar	93
9.4 La partitura	95
10 YO, DIRECTOR.	97

10.1. Un código de gestos y marcas	99
10.1.1. Marco de Dirección	100
10.1.2. Posición Inicial	102
10.1.3. Marcación del Patrón de Compás	104
10.1.4. Entradas.....	106
10.1.5. Direccionalidad de las entradas	117
10.1.6. Determinar la velocidad adecuada de la interpretación:.....	119
10.1.7. Cambios de tempo	120
10.1.8. El Gesto	121
10.1.9. Cortes	122
10.2 Dirigir es anticiparse.....	123
10.3 Analizar los resultados	124
10.4 Dirigir y acompañar	124
11. TÉCNICAS DE ENSAYO	125
12 . BIBLIOGRAFÍA	131
12.1 Bibliografía general	131
12.2 Bibliografía sugerida sobre repertorio	133

Índice de Cuadros

1.- Objetivos	28
2.- Aspectos de la emisión sana de la voz	64
3.- Características del desarrollo infantil por edad	72
4.- Actividades potenciales según la edad	72
5.- Desarrollo evolutivo infantil y la educación musical	73
6.- Propuesta de ejercicios para la puesta a punto – Postura	82
7.- Ejercicios respiratorios	83
8.- Ejercicios para la colocación y de resonancia	84
9.- Ejercicios que procuran la distensión de los músculos del cuello y la espalda	85
10.- Ejercicios para elongar y activar los músculos de la articulación	85
11.- Ejercicios para procurar la direccionalidad y colocación del sonido	86
12.- Patrones de marcación	105

13.- Marcaciones para cambiar de tempo	120
14.- Comparación entre gestos y marcaciones	121

Índice de Gráficos

1.- Posición correcta y equilibrada del cuerpo al sentarse	47
2.- Zonas de la faringe	53
3.- Ejemplos de Ejercicios para evaluar	65
4.- Tesitura	67
5.- Registros y región de paso del niño	68
6.- Registros	69
7.- Referencia del Do4 en el pentagrama y el teclado	73
8.- Ejercicio de glissando empleando o o u	77
9.- Postura normal de perfil	82
10.- La quironimia	95
11.- Marco de dirección	101
12.- Marcación de entradas	118

INTRODUCCIÓN

*“No existe más que una meta,
única y clara en la educación musical,
y consiste en que el niño ame la música.
Cuanto más la comprenda, más cerca estará de ella y más la amará”.*
Violeta Hemsy de Gainza (1963)

El instrumento musical que cada uno de nosotros tenemos ‘a mano’ es nuestra maravillosa, única e irreplicable voz. Todos podemos contar con ella para poder disfrutar de entonar la canción que más nos gusta o para acunar a nuestros hijos. Algunos piensan que su voz sólo puede resonar mientras se duchan o manejan el auto. ¿Cuáles habrán sido las posibilidades que tuvieron para poder cantar cuando eran niños y por qué no lo habrán seguido haciendo si tanto lo disfrutaban? El canto suele ser un hobby para personas que se dedican a otras actividades, en el mejor de los casos. Para otros es una materia pendiente, una frustración que sobrevino cuando alguien les dijo que “no servían” para cantar. Y hay quienes lo viven con nostalgia, como parte de su propia niñez o juventud.

Como profe de canto, he recibido alumnos derivados de fonoaudiólogos, musicoterapeutas o terapistas ocupacionales que, al comenzar con unos primeros ejercicios, se asombraban con su propia voz, como si no hubieran tenido antes un contacto musical consciente. ¡En ocasiones no reconocían el sonido de su voz! ¡Y la emoción...! **Todos podemos cantar.**

*“Yo estoy cada vez más convencida de que **todos pueden cantar** y que es uno el que tiene que enseñarles. Como les enseñás a escribir, como se les enseña otro idioma, bueno, hay que enseñarles a cantar”.*

Elisabeth Guerra

¹ directora del Coro de Niños de la ciudad de Mendoza y docente formadora (entrevista dic. 2017)

*“El instrumento por excelencia es la voz que tenemos desde que nacemos. **Los chicos lo conocen porque están acostumbrados a utilizar su voz como juego, imitan, se ríen de formas diferentes, utilizan su instrumento. Enseñarles a cantar es lo más sencillo, es cuestión de educar el oído**”.*

Guillermo Pellicer

²

Maestros como Olga de Cara de Brizuela y Doria, su compañera Ana María Caroli, Viviana Bogнар, Elisabeth Guerra, Guillermo Pellicer y Oscar Escalada, entre otros, nos enseñan que la capacidad de cantar se puede desarrollar desde niños en tanto existan espacios, oportunidades de práctica y un vínculo de confianza en nuestras propias posibilidades.

Pues bien, el espacio y la instancia ideal puede ser la escuela, el aula, como escenario propicio para que la actividad coral sea parte de un proceso de empoderamiento a nivel individual y colectivo, al aprender y construir desde la diferencia, al valorizar la heterogeneidad como herramienta y no como obstáculo. Pensemos que la escuela es uno de los últimos ámbitos que nos quedan para cantar...

La Ciudad de La Rioja cuenta con una vasta trayectoria en el campo de la música coral infantil. No porque sí. Se logró gracias al entusiasmo, vocación y trabajo de docentes de música que sintieron el interés de incursionar en ella. Actualmente hay nueve coros de niños para una población de unos 200.000 habitantes. Cuatro de ellos son escolares y sólo uno queda en una escuela pública. Todos son extracurriculares. Pero hay 88 escuelas primarias en la Capital...

Algunos de esos coros hacen selección de voces para ingresar. Es decir que no cualquier niño, aunque tenga ganas de cantar, puede integrarse. Eso sumado a que las agrupaciones que funcionan fuera de la escuela suelen ser desconocidas para los padres y, por lo tanto, ir a un coro no siempre es una opción complementaria a la hora de elegir o proponer una actividad para sus hijos. Es más habitual que un padre que detecta una inclinación por el canto en sus hijos busque un profesor particular, cuando puede pagarlo, para subirlo en escena como solista. O directamente que lo ponga a cantar folklore, siguiendo referentes masivos.

Pero esto puede cambiar. Debería cambiar porque el niño tiene que poder cantar en la escuela. Y **cantar con otros**, porque esa formación musical está cargada de valores que trascienden al plano artístico y atienden a su educación integral.

² Docente y director de coro del Instituto Zípoli de Córdoba y director del Coro de Niños de la ciudad de Córdoba (entrevista nov. 2017)

“El arte permite a quien lo vive, ya siendo niño o adulto, otra visión del mundo. Así que un niño tenga la posibilidad de desarrollarse en este caso en particular desde la música desde pequeño le da otra mirada, otras respuestas ante las diferentes situaciones de la vida...”

Mabel Rodini,

³

Por supuesto, supone otro tipo de trabajo en relación a lo que hacemos habitualmente en el aula. Nos será necesario sumar a nuestras ganas una revisión personal de **lo que sabemos y de lo que no sabemos**. Para eso está previsto acompañarlos con trayectos complementarios de capacitación.

Por otra parte, difícilmente logremos nuestro objetivo de formar un coro sin el apoyo de toda la comunidad educativa de nuestra escuela, sobre todo directivos y las familias.

Si logramos entusiasmar con la idea a toda la escuela, tal vez podremos integrar un grupo de pares – incluyendo a los docentes de aula y a los de otras áreas especiales – que facilite una tarea que es atractiva pero compleja. Y emprender la aventura colectiva basándonos en una práctica de trabajo colaborativo donde cada aporte – desde la logística a la dirección – es valioso.

Es que armar un coro de niños requiere cumplir varias funciones y hay que distribuirlas. Si sólo depende de un docente entusiasta, el coro corre el riesgo de diluirse rápidamente.

Está claro, además, que es necesario ir generando con paciencia en las escuelas condiciones básicas de posibilidad: espacios físicos, coordinación de horarios, transversalización e integración de contenidos.

Considero que emprender el trabajo de formar coros áulicos y escolares en las escuelas primarias de La Rioja podría ser beneficioso más allá de la formación musical del coro que logremos, por ejemplo, para...

- Fortalecer nuestra formación continua en términos de desarrollo integral como docentes, que a la vez repercutirá en la formación integral de nuestros alumnos.
- Reivindicar el carácter formativo del área de música en el marco de las escuelas y las representaciones que allí predominan.
- Propiciar la voluntad y la motivación para emprender un proyecto que, si bien no es nuevo, porque los coros escolares existían hace años, puede movilizar nuestras

³ Supervisora de Música zona 1 La Rioja Oct. 2017. LR

prácticas habituales en muchas escuelas y generar condiciones para integrar a cada comunidad educativa.

- Promover el trabajo colaborativo y cooperativo, aprendiendo a formar parte del coro como la pieza de un instrumento colectivo.

Con ese norte elaboramos este Manual Guía, que incluye los fundamentos y contenidos pedagógico-musicales básicos y acordes con el diseño curricular provincial, para que un docente de música como vos y como yo, que se interese en la formación de un coro escolar, pueda hacerlo. Principalmente teniendo en cuenta que la formación docente inicial en dirección coral es muy nueva como oferta y que en La Rioja integra la currícula del Profesorado sin ser una orientación específica, mientras que hay una licenciatura en la UNLaR aun sin egresados que no se aboca a los coros infantiles.

Hallarás en él textos propios basados en lecturas, estudios y experiencias, en entrevistas ad hoc a expertos de La Rioja, de Córdoba y Mendoza; pero también escritos de muy buena factura a los que directamente remitimos, porque los consideramos adecuados para nuestras necesidades y posibilidades aunque hayan sido hechos, por ejemplo, en proyectos educativos de otros países latinoamericanos, como Colombia, y en nuestro país, como las investigaciones publicadas por la Universidad Nacional de La Plata sobre pedagogía vocal. Hay un capítulo y el fragmento de otro que directamente fueron elaborados por dos colegas de La Rioja, Jorge Salica y Emilia Robles.

En función de nuestra propia formación, hemos valorado particularmente facilitarles a todos los docentes de música interesados el acceso directo a los autores que son referentes nacionales e internacionales en la actividad coral infantil, didáctica de la música y técnica vocal, como Violeta Hemsy de Gainza, Ana Lucía Frega, Silvia Malbrán, Ana María Caroli, Oscar Escalada, Nicolás Alessandroni, Carme Tulón i Arfelis, Sergio Tulián, María Olga Piñeros Lara, Laura Neira, María del Carmen Aguilar, Alejandro Zuleta Jaramillo, Alberto Grau y Antonio Russo, entre otros⁴.

Por otra parte, al apoyarnos con fuerza en textos de terceros pretendemos disminuir el margen de error que de hecho existe por los breves plazos en los que hemos desarrollado esta investigación y la elaboración del Manual, en el marco de un proyecto promovido desde 2017 por los Ministerios de Planeamiento e Industria y de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de La Rioja, y financiado por el Consejo Federal de Inversiones (CFI) durante prácticamente un año. El trabajo previo de investigación incluyó el relato y descripción del escenario La Rioja en términos de actividad coral; una segunda etapa de entrevistas y análisis documental para reconstruir dos de los escenarios ‘exitosos’ argentinos: Mendoza y el Instituto Domingo Zípoli de Córdoba, cercanos geográficamente y de indiscutible influencia en nuestra provincia; la triangulación de fuentes y el trazado del panorama actual de la formación docente en música, canto y dirección coral en las tres provincias; y

⁴ Los autores y expertos entrevistados en general se citan en recuadros, para su mejor visualización. Están en cursiva los fragmentos de entrevistas. Salvo que se indique lo contrario, los subrayados son nuestros.

finalmente un período de experimentación en tres de nuestras escuelas primarias de la ciudad de La Rioja, de diferente localización geográfica y tipo de gestión institucional.

Por la misma razón, la brevedad del tiempo disponible, una versión preliminar del Manual fue puesta a consideración de varios expertos, quienes nos hicieron sus aportes.

En la etapa de investigación las personas entrevistadas en La Rioja fueron: Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Juan Luna Corzo; Secretario de Industria, Comercio y Promoción de Inversiones, Ing. Luis Bustillo; Supervisora del área de música de la zona I, Lic. Mabel Rodini; Supervisoras de primaria de distintas zonas de la capital: Dolores Páez y Martha Agüero; Expertos en coros: maestro Camilo Matta, maestro Eduardo Pelliza, maestro Jorge Salica; Expertos en preparación vocal: maestra Viviana Bognar, técnica Lía Gómez Castellano, técnica Natalia Brizuela Rissi; Expertos en coros infantiles: Prof. María Emilia Robles, prof. Andrés Flores, maestra Cristina Guzmán, prof. Daniel Mercado, maestro Víctor Barrera; y testimonios no expertos sobre los orígenes y el desarrollo de la actividad coral en La Rioja: Inés Brizuela y Doria.

En Córdoba, los maestros y directores de coros del Instituto Domingo Zípoli, Guillermo Pellicer y Patricio Sansalone, además de la curricularista en música del Ministerio de Educación de esa provincia, Martha Kowadlo.

En Mendoza entrevistamos a las Maestras Ana María Caroli y Elisabeth Guerra.



Profes, este Manual es una guía de trabajo. Es un material destinado a vos, maestro de música en ejercicio, inserto en una escuela en particular y en un contexto específico, que tiene el interés de revisar su práctica y hacer cosas que conviertan a la clase de música – si ya no lo es – en un espacio y un tiempo atractivo, del que los niños quieran participar.

La propuesta de trabajar el canto coral en coros áulicos y escolares; junto a otros profes de música, si los hay en nuestra escuela, o solo, con el acompañamiento de directivos y pares de otras áreas; con los recursos que tenemos, pero con un buen trayecto que acompañe esta tarea; se enriquecerá si resulta un ir y venir entre algunas herramientas teóricas y metodológicas que se incluyen en este texto y lo que a cada uno de nosotros nos pasa con nuestro grupo de niños.

En materia de coros escolares **no hay un solo producto posible ni una sola manera de hacer las cosas**. Ojalá podamos contar con muchas experiencias para hacer una puesta en común al término de un ciclo lectivo y que el intercambio respecto de esos procesos siga siendo una invitación a crecer, experimentar, reflexionar sobre nuestra tarea y que encienda una chispa diferente en cada escuela.

Andrea Aventuroso

AL PROFE QUE LEE:

- Este Manual Guía propone una estructura entre todas las posibles. Notarás que al principio desarrollamos cuestiones básicas y generales que, sin embargo, son las que sustentan toda la hechura.

- A medida que avances, nos vamos sumergiendo en cuestiones más técnicas donde se entrelazan conceptos, estrategias para el trabajo en la escuela y el aula, sugerencias de ejercicios. En ocasiones, estos últimos están cerca del desarrollo teórico, en otras al final de cada capítulo. Están basados en la experiencia propia y aquella que nos transmiten los expertos que comparten con nosotros el mismo campo de trabajo.

- Este Manual no pretende agotar los temas ni determinar qué es lo que hay que hacer, dejando de lado lo que no menciona. Por el contrario, es siempre una invitación al trabajo colaborativo y a seguir indagando.

- Es posible que algunos fragmentos resulten difíciles de abordar en soledad, cada uno en su escuela. Pues bien, el Manual está pensado para acompañar la implementación de un programa educativo que requiere de una oferta de formación docente permanente, de manera tal que el equipo capacitador oriente tu trabajo, ayude a resolver los problemas que seguramente se irán presentando, a la par que mejora nuestra formación en técnicas vocales y corales. Tal vez lo óptimo sería trabajar junto a un colega.

- La investigación nos permitió prever la necesidad de una implementación universal pero gradual de este programa, año tras año, acrecentando el número de escuelas que se sumen, de manera tal que podamos capitalizar cada una de las experiencias y aprender a partir de la reflexión sobre la práctica.

- Tal vez te cueste creerlo, pero los grandes cambios empiezan de a poquito. Pequeños cambios, en el cotidiano y a partir de lo que cada uno de nosotros ya sabe.

- Ojalá esta idea te entusiasme. No es necesariamente nueva, puesto que las escuelas han tenido coros en el pasado, pero apostamos a que su resignificación la actualice y el canto colectivo sea una herramienta significativa y atractiva para nosotros, la escuela y, fundamentalmente, para los chicos.

Prof. Andrea

1. POR QUÉ CANTAR EN LA ESCUELA

POR QUÉ CANTAR EN UN CORO

“...hasta el más sencillo plan educativo debería contemplar la necesidad de capacitar a todos los niños para el canto y la apreciación musical. De esta manera se contribuirá a desarrollar su sensibilidad, en el sentido más amplio de la palabra, al mismo tiempo que se les provee de un medio productor de alegría y satisfacciones sanas y profundas.”

Violeta de Gainza

5

En nuestro país la escuela es obligatoria. Para muchos niños es la instancia ideal para familiarizarse con áreas del conocimiento a las que no accederían si no es en la escuela. Claro que los niños cantan desde siempre. La diferencia es que cantar en la escuela les abre la posibilidad consciente de utilizar la voz como un canal de expresión y adquirir una técnica que les permita cuidar su instrumento.

“... todos tenemos **alguna** posibilidad de acercarnos a las manifestaciones tan diversas del mundo del sonido en sentido amplio. Ahora bien, para hacerlo - ya sea como apreciadores o como emisores – es a lo largo de la formación general cuando deberemos adquirir los conocimientos, habilidades, destrezas y hábitos necesarios para dicha frecuentación, que incluye la audición y apreciación.

Solamente la escuela es el ambiente apto y adecuado para esta formación...”

Ana Lucía Frega

6

“La actividad coral es muy importante dentro del desarrollo del espacio curricular de música en la escuela. Sí sería muy importante que los chicos pudieran ser miembros de un coro y tener la experiencia de poder cantar. Y más allá de lo que imponga un currículo prescripto tener la posibilidad de disfrutar de la actividad coral y desarrollarse musicalmente a través de ella.”

Mabel Rodini

⁵Hemsy de Gainza, Violeta. (2013) *La iniciación musical del niño*. CABA. Melos Ediciones Musicales SA, Primera edición por Ricordi en 1964.

⁶Frega, Ana Lucía. (2007) *Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva*. CABA. Bonum.

El Diseño Curricular vigente para las escuelas primarias de la provincia de La Rioja prevé la actividad del canto coral en los espacios de educación artística / música, de la misma manera que la formación docente en La Rioja ha duplicado la carga horaria para el desarrollo de estos contenidos desde la última reforma curricular del profesorado.

“La música forma parte de nuestras vidas. Nos rodea, nos contagia, nos invita a ser parte de ella aún fuera de la escuela. Son esos primeros sonidos, nuestros sonidos, las voces de quienes nos rodean y nos cantan, las primeras experiencias determinantes en la relación que el niño encontrará entre la música y las emociones. A partir de allí, estas situaciones cotidianas nos señalan que hay un mundo sonoro del cual tenemos mucho por descubrir y es en busca de estas nuevas vivencias que **el niño aprende y vive la música con su cuerpo**. Participa activamente de aquellas canciones alegres y de variedad rítmica que ponen en movimiento sus manos, sus brazos **coordinando también la voz con pequeños desplazamientos**. La escuela debe ser **la generadora de estas situaciones** que sin duda posibiliten el desarrollo de capacidades que permitan conocer y disfrutar, escuchar e intervenir, **participando responsablemente de propuestas colectivas que, más allá de la producción musical, garanticen un espacio de inclusión, construcción y respeto**. En este sentido, se debe pensar en una Educación Musical que supere la visión de antiguos modelos educativos que solo ofrecían en la clase de música la enseñanza de canciones. La escuela de hoy asume esa gran responsabilidad que conlleva un alto margen de satisfacciones como de riesgos, teniendo en cuenta que **una educación musical más integral será aquella que encuentre entre sus aulas a docentes con una amplia libertad creativa para pensar sus propuestas curriculares más significativas, considerando también los intereses y gustos de los niños**”⁷.

No estamos pensando en sumar un contenido más a lo que ya está prescripto ni tampoco en que el coro los reemplace, sino que la actividad coral los atraviese.

Cantar solo no es lo mismo que cantar junto a otros. El canto colectivo trae aparejada, entre otras cosas, la independencia auditiva, al tener que cantar simultáneamente cosas diferentes junto a otros pero que ‘suene’ como un solo instrumento que es, en definitiva, **el sonido del coro**; un coro que presupone poner la interpretación individual en un segundo plano, porque cada voz es parte de un engranaje mayor.

Es una instancia ideal para el desarrollo del oído armónico, melódico y rítmico y es la base sobre la cual cada niño podrá luego aprender a ejecutar cualquier instrumento musical.

“Si tuviera que recomendarte una educación musical, primeramente, te diría el canto y en segunda instancia el instrumento, porque el canto te permite educar el oído, entonces cuando uno aborda ya la técnica de un instrumento tiene resuelta la afinación a través del canto”.

Guillermo Pellicer

⁷ Diseño Curricular para la Escuela Primaria provincia de La Rioja, p. 338/9 *el subrayado es nuestro*.

Eso desde el aspecto musical, pero cantar con otros supone beneficios en el aspecto individual y social de los niños porque está comprobado que es una actividad que repercute en la vida, en cómo cada niño aprende, en los vínculos que establece con diferentes tipos de personas y en cómo se compromete con un objetivo que no sólo depende de él, sino de muchos que son, a su vez, uno. Uno puede aprender a “estar con el otro”, como le llama Viviana Bognar, a asociarse en pos de lograr algo que de otra manera es un imposible.

*“Lo veo en varios planos: en su comportamiento, su conducta, su manera de estar, su manera de relacionarse (...) Tiene que ver con un **modo de estar con el otro**, que se vive, se mama se podría decir en la actividad conjunta. **No es algo que se aprende espontáneamente, es una conducta que se construye.** Cuando digo de estar con el otro, de respetar sus tiempos, de generar vínculos de camaradería, de solidaridad, de ver al otro realmente como otro y no como un cosa más, de vivir esa relación con el otro (...) En ese sentido creo que la actividad coral colabora con la construcción de estos vínculos”.*

Viviana Bognar

8

A partir de mi formación y creencia intento que el alumno de técnica vocal conozca profundamente su propio aparato fonatorio, ya que el aprendizaje debe “sentirse” y no precisamente escuchar (porque el escuchar implica juzgar y no sentirse). En este proceso, en general, encuentro que los alumnos no saben que es el diafragma, que otros músculos lo acompañan, cuales son los resonadores, cuales son los articuladores duros y blandos, que es el punto de Maurán, qué importancia tiene el aire, donde se forman los armónicos, que es la caja de resonancia o que músculos arman la “mascara”. Ignoran incluso cuantas cuerdas vocales tienen y cuales zonas se pueden diferenciar de ellas.

Mirta Arrúa Lichi

9

*“Vivimos días muy vertiginosos en donde la individualidad es moneda común, o sea yo quiero ser tal cosa, yo quiero tener tal cosa, yo puedo tal cosa y nos olvidamos muchas veces de decir nosotros podemos tal cosa, nosotros queremos tal cosa, o sea nosotros queremos llegar a tal lado. Bueno, eso es el coro. ¿no? **Hablar menos de yo y hablar más de nosotros, como grupo.** Nosotros ensayamos, nosotros logramos viajar y presentar nuestro coro en tal lado, nosotros pertenecemos a tal coro, nosotros logramos tal cosa.”*

Andrés Flores

10

⁸ Musicoterapeuta, directora de coros, preparadora vocal y docente formadora. set. 2017– LR

⁹ Manual de Formación N°5 La Voz Cantada – Autores Varios INAMU 2018 Bs As. (49)

¹⁰ Director de los Niños Cantores de La Rioja, del coro de la Escuela Dante Alighieri y del coro de la Legislatura set. 2017 – LR

Desde el punto de vista de la escuela misma, cantar en coros coadyuva a **desarrollar una forma de aprender** que el niño aplica directamente a otras áreas del conocimiento.

“...el niño que canta en un coro adopta determinadas pautas o formas de aprendizaje (...) que le sirven, que las puede aplicar a otras asignaturas.”

Viviana Bognar

“...los valores que se adquieren (cantando en un coro) son propios, son sociales. Los valores son necesarios si uno quiere integrarse a la sociedad, si uno quiere ser útil a la sociedad. Y esos valores que uno los adquiere como propios y no te llegan por mandato (diferenciándolo de la religión), permanecen (...) son valores que no se pierden, es decir el compañerismo, el trabajo común, esa solidaridad por un tercero para lograr un resultado.”

Guillermo Pellicer

Y todo esto, fundamentalmente, impacta sobre una manera de hacer las cosas, al desarrollar una disciplina de trabajo que también puede beneficiar el rendimiento escolar porque implica el desarrollo de la atención, del lenguaje, de la coordinación motriz e intelectual - dado que requiere de la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo -, de un aprovechamiento distinto del tiempo y de los procesos, incluso por sobre los resultados, y de abrir la posibilidad de articular diferentes tipos de conocimiento en torno a un eje, que puede ser el repertorio que el maestro de música ha seleccionado.

*“...no es algo que un día, nos juntamos un día y ya está. No. Hablo del día a día de esto porque un coro (...) no es algo que se resuelve en tres ensayos y ya está. **La actividad coral requiere de un tiempo, de una constancia, de una dedicación horaria y de una dedicación personal muy fuerte, muy importante.** Y eso sí es una conducta que se construye, que forma parte luego de (...) nuestra manera de ser en la sociedad”.*

Viviana Bognar

*“Inclusive para chicos dispersos, (...) creo que es un **desarrollo progresivo en su atención**, porque tienen que atender a lo que están cantando, la letra de lo que están cantando, a quién lo está dirigiendo, al grupo donde pertenece, y estar atento porque así como brilla uno, brillan todos; donde se equivoca uno, se puede equivocar todo el mundo, así que me parece que es... fundamental y me parece que colaboraría con las otras materias, sobre todo las materias que son un poco tediosas.”*

Andrés Flores

Cantar en coros escolares promueve la integración de lo diverso, de lo heterogéneo, que es lo que existe en las escuelas y en la vida, y puede ser un mecanismo más de inclusión social. Este argumento fue utilizado en 2010, cuando el Ministerio de Educación de la Nación impulsó la formación de las orquestas y coros del Bicentenario.

El propio niño puede fortalecer su formación ‘ética y ciudadana’ mediante **prácticas de participación concretas en un marco de respeto por las diferencias**. Por ejemplo, Escalada observa que prácticas como la elección de un solista puede hacerse democráticamente con los mismos niños y en el ámbito del ensayo o la clase de música; lo mismo ocurre con la selección de qué docentes y/o qué padres podrían acompañarlos en una determinada actividad; con el tipo de vestimenta que usarían en una actuación, entre otras (83).

“... yo veo que lo que convoca el coro influye también en la familia, en llevarlos a ensayar, en sostener ese compromiso con el coro semana a semana, ensayo a ensayo. Cuando hay un concierto, los ves que llegan la abuela, el tío, los padres, todos. Y después hoy tenemos la posibilidad con las redes sociales, de ver cómo los padres después comparten, los felicitan 'ay que grande que estas'... entonces sí, yo creo que trasciende lo que pasa en el coro exclusivamente.”

Emilia Robles

11

Uno de los problemas que tiene la escuela en los últimos años es la falta de compromiso que se observa entre las familias, concretamente más los padres, con lo que en ella ocurre. Aunque tal vez haya padres que al coro escolar sólo lo vean como un motor para la exposición pública y fuente de reconocimiento, en los hechos funciona como una manera de **volver a acercarlos a la escuela** e involucrarlos en tareas que pueden acompañar, sintiéndose parte. Toda actividad que rompa la rutina, que implique por ejemplo movilizar a los coreutas hacia una actuación en un horario fuera de la jornada, la necesidad de que los niños lleven algún elemento en su vestimenta ajeno al uniforme habitual, implican un esfuerzo que necesariamente tiene que venir de la familia, porque es imposible de abarcar para el docente de música. Por eso la familia es ‘parte’ del equipo que hace funcionar el coro. Una vez que logremos este cambio de actitud hacia la escuela, es posible que las familias adviertan cómo el canto coral repercute positivamente en el rendimiento escolar del niño y en la forma en que éste se relaciona con otros en la escuela, en el barrio y en la sociedad en general.

¹¹ Docente y Directora del Coro de Infantil del Sol

“...yo creo que el coro cuando comienza a salir del aula, comienza a proyectarse en los actos escolares; cuando el coro de la escuela, ese que armaste, se comienza a mostrar en otro lado, comienza a ser un referente para los que están viendo esa actividad, y adonde hay coro yo creo que (...) sirve para crear un valor, así que hay un trabajo común, que tiene un resultado, que es especial y eso lo notan”.

Daniel Mercado,

12

*“**Esto es un contagio**, los padres empiezan a entender la dinámica: que es importante ir a los conciertos, que no se puede faltar, es importante estar en los ensayos, es importante no quedarse disfónico, no gritar, que es importante que estén todos, entonces hacen pool para llevar al amiguito que vive cerca o va un papá con 3 o 4 en el auto y los devuelve el otro papá, es decir si no están todos no funciona. Son esas iniciativas que la misma actividad provoca en la familia y en la pequeña sociedad de ese niño y en la familia cercana, por ejemplo en los primitos o los compañeritos muy amiguitos.”*

Guillermo Pellicer

En suma, promover la actividad coral en las escuelas es una estrategia para desarrollar las llamadas **capacidades blandas** –el conjunto de rasgos de personalidad, habilidades sociales, comunicación, lenguaje, hábitos personales, amistad y optimismo, que caracteriza la relación con otras personas –, que son claves a la hora de pensar a estos niños, de esta generación del siglo XXI, insertos en un mundo tan velozmente cambiante y sin certezas. La adquisición de este tipo de habilidades que implican a la inteligencia social y emocional en el ámbito coral infantil se obtiene mediante la incorporación del alumno en su forma y dinámica propias.

“...las capacidades que hacen falta, siempre hicieron falta, pero que hoy en día más que todo, el mundo está exigiendo que una persona sea exitosa en su proyecto de vida. Por ejemplo, una persona que tiene que saber trabajar en equipo, una persona que tiene que tener disciplina, una persona que tiene que tener método, una persona que tiene que controlar... o sea que tiene que saber lidiar con su emotividad, y todas esas capacidades hay que buscar propuestas educativas que permitan desarrollarlas. Desde ese punto de vista es donde espacios donde anteriormente podrían haberse considerado no tan importantes, ahora se vuelven más importantes, entre ellos la educación musical y dentro de educación musical distintas propuestas específicas, las cuales pueden ser los coros...”

Ministro Juan Luna Corzo

13

¹² Director del Coro Provincial de Niños y docente, oct. 2017 – LR.

¹³ Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de La Rioja, entrevista oct. 2017 – LR.

Como vemos a través de estos ejemplos, pero también según la opinión de todos los expertos y autores consultados para la investigación previa a este Manual, hay una serie de **consensos** que vale la pena destacar:

- Los resultados en términos de canto coral se relacionan con la persistencia del trabajo vocal y coral a lo largo del tiempo.
- La manera de mantenerlo es articular el canto coral con el resto de los contenidos curriculares de música, algo posible de hacer.
- Hay consenso respecto de que en la escolaridad primaria habría que comenzar a trabajar desde primer grado.
- Hay consenso sobre la necesidad de distinguir la tarea que se desarrolla en el primer ciclo del que es posible hacer desde cuarto grado.
- El consenso también alcanza a que existen posibilidades ciertas de trabajar el canto coral en el aula, en las mismas horas del espacio de educación artística música.
- Hay consenso en que los coros áulicos y escolares inclusivos son posibles de formar.
- Hay consenso de que, si se aplica correctamente la técnica vocal, destacan más los beneficios a obtener con el canto que cualquier otro tipo de complicación.
- Hay consenso de que un solo profe de música – aunque esté altamente motivado – no puede con este proyecto, sin el apoyo institucional.
- Finalmente, hay consenso sobre la necesidad de recuperar la práctica del canto, no sólo entre los niños sino también entre los adultos.

“...después viene la parte intelectual, que se acrecienta enormemente porque estás enseñando a pensar, yo tengo esa postura. Cuando enseño algo, pregunto: ¿qué está diciendo la letra? ¿Qué está haciendo la música? Por ahí me pongo algo histriónica y les digo: pero ‘mirá, escuchá cómo lo dice, ¿cómo dice esto la poesía? Esta canción que hicimos ayer, Si vas cantando de Roberto Goldar, en un fragmento dice: ‘... y así verás, si vas cantando, urente fuego que va tizando cada emoción...’ en otras palabras nos dice ‘tu canto marcará (tizar significa marcar con tiza) a otra persona’ entonces ¿cómo marcará a la otra persona? entonces los niños dicen ‘sí, porque le va a hacer líneas por todo el cuerpo y qué se yo’; entonces, les digo, ‘imagínate que nosotros cantamos esta canción y después cuando haya terminado el concierto, no importa quién la escuchó, pero basta con que una o dos personas se vayan silbando o tarareando esta canción. Esto quiere decir que la voz tuya influyó tanto en la persona y la emocionó tanto que esa melodía le llegó al corazón, mirá que importante que es tu voz’. Entonces, les hacés pensar desde otro lugar. Hay un convencimiento, ‘yo tengo una voz y esa voz puede cambiar un montón de cosas, puede cambiar a otra persona, puede cambiar otra actitud’, digo, si la gente cantara... (...) Y no crean que cantar... es cantar con el coro sólo una bonita canción ¿no? le estás diciendo algo a la otra persona y con eso tenemos que salir al escenario, entonces se ponen erguidos, con una postura como diciendo ¡wau! Bueno, eso es trabajar la autoestima. La autoestima no es sólo decirle ‘ay, qué lindo que cantás’. No, es enseñarles a pensar. Esa es mi postura”.

Elisabeth Guerra

2. TODOS PODEMOS CANTAR

EL CANTO SE APRENDE

Todos podemos cantar. Desde esta premisa partimos. Y de una segunda: **el canto se aprende.**

Esto es importante porque es lo que nos permite pensar en coros áulicos y escolares, dado que en estos contextos el ingreso a estos coros tiene que ser libre. Si la escuela es para todos, universal, el coro tiene que ser para todos. Si aplicásemos a los coros escolares un principio diferente, basado en la selección de las mejores voces, entraríamos en una contradicción fuerte y privaríamos a algunos niños de un derecho. Ahora bien, lo que nos permite pensar que el coro no debe excluir a nadie es el conocimiento de que el canto se aprende. La música es un lenguaje y la actividad coral una forma de abordarlo. Aprendemos el lenguaje musical aplicado al canto colectivo como aprendemos nuestra lengua, un idioma extranjero, el lenguaje de la matemática o el de las artes visuales, lo audiovisual, etc.

“...la selección de niños en el coro del colegio debe ser eliminada de la currícula. El coro de niños seleccionados cumple con **un objetivo diferente** al que se plantea dentro de la escuela, ya que no es abarcativo y general para toda la población, sino que a él ingresan sólo los más aptos. [...] Desde luego no me opongo a la existencia de este tipo de coro de niños. Simplemente, éste no se adapta a la concepción de la educación general en la que debe primar la idea de una **educación para todos**.”

Oscar Escalada

14

Con respecto al canto, la maestra Elisabeth Guerra dice:

- ✓ Cantar es la expresión “más primaria” de las personas;
- ✓ “Alimenta la autoestima”;
- ✓ Trabaja el aspecto físico, la expresión, la comunicación;
- ✓ Es posible y deseable de articular con distintas áreas para complementar experiencias de enseñanza aprendizaje (menciona lengua, ciencias sociales y naturales, matemática, la expresión física – coordinación, respiración, desarrollo de las motricidades fina y gruesa, relajación, posturas -);

¹⁴ Escalada, Oscar. (2009) *Un Coro en cada aula: manual de ayuda para el docente de música*. CABA. Ediciones GCC. (81)

✓ Enseña a pensar, a construir sentido, a construir identidad.

“Cuando se le enseña a alguien un instrumento como piano, violín, saxofón, etc., no se espera que la coordinación requerida sea automáticamente; sin embargo, se espera que todos podamos abrir la boca y cantar porque sí, y q la coordinación necesaria para llevar a cabo este proceso tan complicado sea natural y automática”.

Carme Tulon i Arfelis

15

“Sí, yo creo que tiene que estar abierto a todos. (...) No hay que dejar afuera a los chicos; 'no, vos no podés cantar'. Yo siempre todo lo que hice fue con el que tiene ganas. 'Vos tenés ganas, vamos'. Ahora el que no quiere, bueno”.

Patricio Sansalone,

16

“...Sería una contradicción hacer selección. Es mi decisión no hacer más selección de voces, pero para esto me tengo que armar de herramientas que me permitan trabajar con todos los chicos que quieran cantar. Darles esa posibilidad, que se sientan cómodos, que puedan descubrir y aprender a cuidar su voz. No todos tienen la misma afinación, no todos pueden sostener una armonía a tres voces. Esto es un proceso que todos los chicos pueden aprender, pero a cada uno le lleva un tiempo diferente.

En el camino me encuentro con otros directores con la misma problemática y también con la búsqueda de este nuevo paradigma, es decir, todos los chicos pueden cantar. Luego apareció el libro de Oscar Escalada... ¡vamos por buen camino!”

Elisabeth Guerra

“Los seres humanos nacemos con posibilidades de cantar y hacer música. Debe haber una práctica que permita que ese proceso se produzca o reproduzca cuantas veces sea necesario. Muchos de los que están leyendo esta aseveración, se preguntarán: ¿este hombre estará en lo cierto? ¡Si yo tengo un habano en la oreja y no puedo cantar! Si ese es su caso y Usted es una persona sin impedimentos orgánicos o funcionales, entonces, la razón de su ‘imposibilidad’ es que Ud. no ha practicado lo necesario como para poder hacerlo”.

Oscar Escalada (2009, 14)

¹⁵Tulon i Arfelis, Carme. (2009) *Cantar y hablar*. España. Editorial Paidotribo.

¹⁶ Docente y Director de coro del Instituto Zípoli. Entrevista de nov. 2017 – Cba.

2.1 CÓMO EL CANTO PUEDE ATRAVESAR LA CURRÍCULA

Puestos como maestros de música en el papel de directores de nuestros coros áulicos y escolares, convencidos de que todos nuestros alumnos pueden cantar y que es algo que se aprende, lo que sigue es **pensar juntos cómo lo haremos**.

Lograr una afinación correcta, preservar la voz sana de cada niño, que el coro pueda interpretar un canto a voces y ofrecer una linda interpretación, aún de la mano de la obra más sencilla, supone un proceso de trabajo. Estamos hablando de tiempo, de paciencia y de ir probando con cada grupo, con cada niño, distintas herramientas a lo largo de toda la cursada, mientras no perdemos de vista cómo articular los contenidos curriculares de cada grado y ciclo con la actividad coral. Eli Guerra diría: ‘jarremangarse y trabajar!’.

Una buena manera de hacerlo es plantearnos objetivos sencillos y posibles a corto, mediano y largo plazo. **No estamos buscando hacer la réplica de los Niños Cantores de Viena, sino trabajando para lograr que todos los niños aprendan a cantar en la escuela.** Y que mientras lo hacen, aprendan todos los contenidos de la currícula.

“Todos los chicos de la escuela obligatoria deben cantar, este es un criterio sine qua non que no quiere decir que los chicos integren un coro escolar”.

Martha Kowadlo,

17

Entonces, en función de las características psicológicas y del desarrollo en cada edad, relacionados con la actividad coral, agrupamos los ciclos de acuerdo a lo prescripto en el diseño curricular vigente: **1° ciclo:** Unidad Pedagógica y 3° Grado; **2° Ciclo:** 4° y 5° Grado; **3° Ciclo:** 6° y 7° grado. Hay que aclarar que el objetivo a largo plazo de los grados superiores no puede lograrse sin la adquisición secuencial y progresiva de los grados anteriores, es decir que en todos los casos nuestra tarea debe tener **una visión de proceso que respete las posibilidades de los alumnos y proponga**, a medida que los niños avanzan en su escolaridad, **niveles mayores de complejidad** de contenidos y las propuestas metodológicas adecuadas.

Este camino de objetivos graduales que planteamos no pretende ser más que un **marco base** a los fines de guiar la tarea - porque en definitiva todo depende del proceso de desarrollo individual de **cada niño** – que debe **articularse** en cada planificación **con los objetivos del espacio educación artística música para cada grado**¹⁸. Por lo tanto, es posible que cada uno de nosotros elija una **estrategia de enseñanza** que logre objetivos del espacio música y a la vez, alguno o todos de los que aquí se plantean. Supongamos:

¹⁷ Curricularista en artísticas, música, coordinadora de área, Ministerio de Educación de Córdoba. Entrevista nov. 2017 – Cba

¹⁸ Pero, además, que cuando se recién se implemente la política habrá un período de transición donde, más allá de las edades y los grados, todos los niños estarán en condiciones parecidas respecto del canto coral.

en el primer grado hay un objetivo a corto plazo que habla de “identificar al docente como director de la obra que se canta”, lo que puede muy bien lograrse al desarrollar contenidos que no son exclusivos del canto coral, como por ejemplo a través de la sonorización de un cuento o un juego de percusión corporal.

Finalmente, no queremos omitir que los criterios e instrumentos que cada docente aplica para **evaluar** de acuerdo al diseño curricular son totalmente adecuados para considerar si se han logrado estos objetivos.

Cuadro N° 1: OBJETIVOS¹⁹

CICLO	GRADO	EDAD ORIENT.	A largo plazo	A mediano plazo	A corto plazo
1	1ro	6 años	Lograr una emisión sana y afinada	Comprender, identificar y reproducir una melodía (contorno rítmico – melódico)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar movimientos sonoros (agudos, medios y graves) ✓ Reconocer las partes del cuerpo implicadas en la producción de la voz²⁰ ✓ Identificar al docente como director de la obra que se canta
	2do	7 años	Alcanzar un buen unísono Reconocer y responder a pautas de dirección	Reconocer al cuerpo como instrumento Entonar un buen unísono	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir conciencia corporal ✓ Explorar sus posibilidades tímbricas vocales ✓ Aprender a escuchar al que canta conmigo ✓ Identificar pautas básicas de dirección
	3ro	8 años		Coordinar la respiración con la emisión, la articulación y el uso de los resonadores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprender el significado de la afinación ✓ Entonar ostinatos rítmico y/o melódicos y rondas y canto responsorial ✓ Identificar pautas de dirección de mayor complejidad

¹⁹ A los efectos de elaborar este cuadro se tomó por largo plazo el final de ciclo (3 en el caso de primer ciclo y 2 en los siguientes); por mediano plazo el año o un ciclo lectivo y por corto plazo a un período de 3 a 4 meses, que es el tiempo que suele llevar cada uno de esos logros, más allá de en qué trimestre del año ocurrió.

²⁰ No nos referimos a una identificación del cuerpo humano en términos técnicos, sino más bien perceptivos para poder reconocer en el propio cuerpo cómo participan las distintas partes. Estamos pensando en avanzar sobre la conciencia corporal.

2	4to	9 años	Cantar con independencia auditiva, conciencia armónica y emisión sana	Incorporar el lenguaje coral y técnico del instrumento Introducirse en la independencia auditiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entonar quodlibets y cánones ✓ Reconocer que la técnica vocal mejorará la calidad de sonido e interpretación ✓ Identificar sus posibilidades tímbricas y reconocer el mecanismo que permite esos cambios
	5to	10 años	Iniciarse en la polifonía Iniciarse en el trabajo interpretativo	Lograr independencia auditiva Coordinar la respiración, con la emisión, la articulación y el uso de los resonadores aplicado a un repertorio de mayor dificultad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entonar obras más complejas en cuanto a su duración y textura a dos voces ✓ Asimilar que la voz y el cuerpo pueden transmitir un mensaje
3	6to	11 años	Lograr un uso consciente de la técnica en función de la interpretación	Aprovechar las posibilidades vocales como vehículo de expresión	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumentar la complejidad y extensión de las obras a entonar, por su temática y manejo del instrumento ✓ Identificar con términos técnicos la anatomía y fisiología de la voz.
	7mo	12 años	Alcanzar la polifonía Incorporar la Conciencia corporal		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir colectivamente un mensaje para compartir. ✓ Interpretar obras a dos y tres voces ✓ Usar las posibilidades tímbricas en función de la interpretación ✓ Conocer el proceso de muda vocal en mujeres y varones

El otro aspecto fundamental a plantearme como maestro de música que quiere ser director de coros es determinar, vía **autorreflexión**, qué es lo que sé para lograr tales objetivos y qué es lo que no sé; qué conocimientos y habilidades debo manejar como profe

para hacer posible el coro. Y en ese punto se explica este Manual y la oferta de trayectos de capacitación que acompañen el desafío que emprenden.

Y, por último, pero no menor, es que la propuesta les entusiasme a Uds. como docentes de música, y Uds. puedan encender ese entusiasmo en los directivos y el resto de vuestros compañeros de trabajo (no sólo docentes), a las familias y a los propios niños. Un maestro que muestre pasión por lo que sabe y hace puede generar condiciones que, de alguna manera, 'contagien' al resto y hagan de las clases un espacio de disfrute. ¡Claro que el canto no tiene por qué gustarle a todo el mundo! Pero ¿cuál es la relación que todo ese mundo sostiene con el canto? ¿y con qué canto?

La Rioja es una de las provincias donde más se desarrolló el canto coral infantil. Sólo el entusiasmo, el convencimiento en la educabilidad de los niños, el esfuerzo y el trabajo sostenido de gente como la Profesora Olga de Cara de Brizuela y Doria y varios de sus discípulos lo explica. Bien sabemos los docentes que no hay soluciones mágicas en materia de aprendizajes. Directores de coros de elite, como Pellicer y Sansalone, del Instituto Domingo Zípoli de Córdoba, incluso, también apuestan a que todos los niños pueden cantar y trabajan allí y en otras instituciones para lograrlo.

Insistimos: lo más probable es que el canto coral no les interese a todos los niños y que muchos de ellos nunca integren un coro si dependiera de su propia voluntad o si es una opción más entre varias, pero si la escuela cuenta con ese espacio - proyecto, al menos nos aseguraríamos que todo niño escolarizado pueda vivir la experiencia y elija desde allí, desde lo conocido.

3. EL PROFE DIRECTOR DE CORO EN EL AULA

*“El niño es un ser emotivo:
aprende si se siente seguro del cariño
de aquellos a quienes ama;
aprende si se le enseña con amor”*
Violeta Hemsy de Gainza (24)

El coro puede ser una excusa para cambiar las prácticas, la rutina en nuestras clases de música. Cuando un docente de música quiere encarar el trabajo vocal y ser un director de coro en su escuela, como todo, debe partir de saber que nadie dice que sea fácil, pero sí que es un desafío que vale la pena emprender porque abre un camino que puede **revalorizar nuestras prácticas y jerarquizar el área**.

Para empezar, el trabajo vocal en el aula requiere que uno conozca su propio instrumento vocal, es decir su voz, y cómo ejecutarlo; cuáles son las características específicas de ese instrumento en los alumnos – porque tiene sus propias características, como veremos -; y cuál es su nivel de desarrollo intelectual y corporal.

“Claro que la tarea no es fácil: reclama consagrarle tiempo, promover la adhesión a la práctica, **mostrar placer por los esfuerzos de quien está intentando cantar** y, fundamentalmente, exige al educador y director de coro conocer la naturaleza de la habilidad y cómo desarrollarla”.

Silvia Malbrán

21

“(Dimensionar) lo importante que es cantar en la escuela. (...) En las horas de música hay que cantar y cantar bien, los chicos tienen que cantar como chicos y para eso tengo que saber cómo enseñarles para que ellos desarrollen sus posibilidades vocales a la edad que están transitando la escuela...”

Mabel Rodini

²¹ En el prólogo a Escalada, Oscar (2009)

“...es posible formar (coros escolares). Sobre todo, yo creo que pasa mucho por el profesor, porque el profesor que realmente hace al coro, es el que ama; yo lo veo como que se posicionan en su papel, es el que transmite el amor hacia ese coro, ¿no? Porque de esa forma hace responsable a los chicos... (...) Nosotros somos los que tenemos que transmitir esa pasión por lo que hacen. Creo que la música, el coro es factible siempre y cuando nosotros le transmitamos eso”.

Dolores Páez

22

*“Primero hay que hacer una reflexión de la práctica, digamos. Lo primero que tiene que saber el docente es **qué es lo que sabe, qué es lo que no sabe, autoevaluarse** para ver cuáles son las herramientas que va a necesitar. Y luego una capacitación específica en cuanto a lo que no sabe, que generalmente es esta cuestión de que no salimos con una buena formación en cuanto a saber dirigir, en cuanto a la armonía, en cuanto a la audioperceptiva, está minimizado. (...) Los docentes motivados ya tienen un trecho importante ganado porque demuestran interés por la superación, por hacer su trabajo cada vez más interesante para ellos y sus alumnos. Buscan herramientas para superarse”*

Jorge Salica

23

Entonces ¿Qué **HABILIDADES, COMPETENCIAS y ACTITUDES** debe poseer el docente de música que quiera dirigir un coro en la escuela?

- ✓ ¡Motivación y entusiasmo! **Uno debe poder querer** sentirse parte del proyecto y ponerse a su servicio.
- ✓ Tener interés por el crecimiento y la evolución musical de los alumnos. **Creer que los niños pueden cantar y pueden aprender a cantar.**
- ✓ El canto, y el canto colectivo, implica aspectos que exceden el plano meramente musical. Necesitamos construir un conocimiento organizado sobre la personalidad de los niños, incluyendo desde su nivel de desarrollo cognitivo y psicológico hasta las características y posibilidades de su instrumento. Se trata de que logremos una imagen integral del niño y su mundo.
- ✓ Tiene que estar presente en nosotros, los maestros, una doble condición: el dominio de la materia y la preparación pedagógica. Es decir, como afirma Violeta de Gainza, para despertar en los niños un “sincero amor

²² Supervisora de nivel primario, zona1 A, entrevista oct. 2017. LR

²³ Director del Coro Polifónico de la provincia, entrevista oct. 2017. LR

por la música” no basta ser un buen instrumentista o un versado maestro. Para el niño, el maestro es su referente.

- ✓ Entre otras capacidades, debemos poder revivir y evocar la propia infancia porque este cambio en el tiempo facilita también un cambio en la actitud y empieza a disfrutar de la experiencia. Entonces uno puede ponerse en el lugar de los niños y comprender sus puntos de vista, su velocidad de captación, las dificultades de toda índole que se pueden plantear en el aprendizaje musical²⁴.
- ✓ Hace falta que procuremos un equilibrio entre el saber y la imaginación, la creatividad, para encarar la tarea, plantear problemas, buscar soluciones y superar obstáculos.
- ✓ La actividad coral puede ser la instancia clave para que el maestro opte por **aprender del error**, capitalizarlo, pensando el aprendizaje como un proceso que, en su faceta individual, cada uno construye dentro de sus posibilidades. Pero para capitalizar el error hay que estar acostumbrado a **observar y a evaluar**, a saber qué observar, qué es lo significativo. Ese camino no es lineal.
- ✓ Y tenemos que estar formados para poder desentrañar “con intuición e inteligencia” el mensaje sensible de cada obra, ponerla a consideración de los chicos, ver qué les ocurre a ellos ante la obra e ir orientando el desarrollo de su capacidad de interpretación, compartiendo los criterios²⁵ que vamos aplicando, según sea su nivel de desarrollo. Es decir, apostar a la **construcción compartida de sentido**.

Que un compañero se equivoque y eso sea tomado como un riesgo habitual del proceso - no como motivo de burla o frustración - puede convertir al yerro en una oportunidad para que el otro, incluso a través de la risa, pueda desestructurarse, verse reflejado y considerar su propia actuación.

“El conocimiento de la conducta, intereses, preferencias y necesidades del niño orientará al educador, quien se capacitará de este modo para poder elegir acertadamente no sólo los métodos de enseñanza, sino también la música y los materiales a emplear. (...) **Aquel que toma a su cargo la educación musical de un niño adquiere una tremenda responsabilidad**”.

Violeta Hemsy de Gainza (23 y 24)

²⁴Gainza de Hemsy, Violeta. (2013).

²⁵ Se trata de una decisión personal, intransferible y de tipo epistemológica que cada uno de nosotros, como docente, tiene que tomar. Uno puede trabajar sobre la construcción del sentido compartiendo con los alumnos los criterios que se aplican o, como afirma Alberto Grau: “Para que un músico alcance los niveles comunicativos y expresivos en la interpretación de la obra que estudia, ha de requerir por lo tanto no sólo el conocimiento técnico propio de su profesión, sino la aplicación de inteligencia e intuición requeridos para desentrañar el mensaje sensible de la pieza y, tratándose de un director coral, para lograr transferirlo a los integrantes de la agrupación”. Grau, Alberto (2005) *Dirección coral. La forja del director*. Venezuela. Edic. GGM, SC. (27). Volveremos sobre este tema en los apartados referidos a repertorio e interpretación.

4. EL PROFE QUE CANTA

LA EXPERIENCIA DE CANTAR

Los docentes deberíamos cantar y conocer nuestra voz, saber si nuestra voz es sana - “sin vicios de emisión, colocación o dicción, conocimiento de la forma correcta de respirar y emitir la voz” especifica Patiño Andrade de Copes²⁶ - mucho de lo cual una vez detectado se puede tratar.

“...Es como formar un director técnico de fútbol que nunca jugó en un equipo. Formamos a alguien que sabe manejar la pelota pero que nunca jugó...Pero si yo voy a formar un director de coro que nunca cantó en un coro ¿qué estoy formando? Alguien que no conoce la materia a la que se va a enfrentar”.

Viviana Bognar

“Tenemos que volver a esa idea de la práctica del canto. Al canto comunitario o individual, pero que el canto esté incorporado como un hábito. En Mendoza, en general y en particular en los docentes de música, se tiene una idea de coro muy alto, esto implica tener una voz y una impostación ‘brillante’ y en realidad no es necesario. No podemos trasplantar esta imagen ideal al aula. Sí, es necesario que el docente tenga buena afinación, emisión sana, por lo tanto, cuerdas vocales sanas, principios básicos”.

Elisabeth Guerra

Y si queremos dirigir un coro, tendríamos que tener la experiencia de haber sido y/o seguir siendo coreutas. Hay varios coros en La Rioja, sobre todo en la ciudad. Es cierto que implican tiempo extra, pero también es cierto que son gratuitos – a diferencia de otros lugares del país - y que constituyen una muy buena alternativa para relacionarse mientras se aprende, entre otros beneficios. Por otra parte, existe la Asociación Riojana de Directores de Coro (ARDIC), que ofrece cursos de capacitación y nos mantiene vinculados a la actividad coral nacional²⁷ e internacional. Estos son espacios donde podemos intercambiar experiencias, saberes e incluso temores con nuestros pares, la “audición de ensayos y

²⁶ Patiño Andrade de Copes, Graciela (1968) *Introducción al canto coral. 60 canciones*. Buenos Aires. Edit. Guadalupe (8)

²⁷ <https://www.facebook.com/ardiclarioja>

conciertos corales a cargo de directores experimentados” (Patiño Andrade de Copes, 8). Bognar observa que es bien difícil enseñar y valorar algo que nunca se ha experimentado. La experta le llama contar también con esa “formación humana”:

“... ¿Vos querés ser director de coro? Bueno, muy bien, cantá en un coro, aprendé lo que es la vivencia, porque la vivencia del otro es sobre lo que vos vas a trabajar. Vos tenés que saber qué siente el otro. Por ejemplo, en la parte vocal: (...) si yo no viví el cambio en mí de qué tengo que hacer para colocar mejor una u, una o, una e, es muy difícil hacerle entender al otro técnicamente. (...) Estas son pasiones. Si a vos te apasiona en algún punto lo vas a reflejar. Cuando vos enseñás algo por lo cual vos no sentís pasión, es muy difícil enseñar bien”.

Viviana Bognar

Para el docente, cantar en un coro no sólo habla de la experiencia de cantar, sino también de conocer cómo es participar de la planificación de un proyecto artístico, cómo es eso de pararse en el escenario, vivir esa situación de exposición ante el público y alcanzar una buena interpretación de la mano de la técnica.

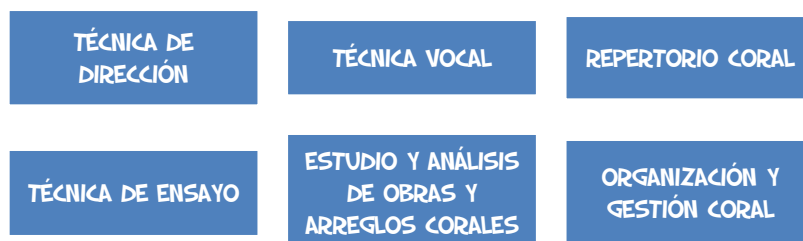
Además de cantar, de cantar con otros, de sentir entusiasmo por el canto y por lo que se puede lograr con los niños a través de un coro, **el docente de música necesita fortalecer su formación técnica para abordar un proyecto de coro áulico y escolar.**

Bognar apunta a saber **cómo hago para:**

- ✓ Que un niño afine
- ✓ Que un niño saque bien su voz, lo que se llama la emisión y proyección sana, y si no lo hace contar con los “recursos pedagógicos necesarios para educar y corregir” esos defectos vocales. (Andrade de Copes, 8)
- ✓ Para que un niño cante a dos voces, es decir gradualmente vaya logrando la independencia auditiva
- ✓ Cómo hago para dirigir, es decir para crear y/o adecuar y luego compartir con los niños un código de comunicación no verbal que me permita ahorrar tiempos en la clase, ya que a veces sólo tengo 40 minutos para la preparación vocal, la enseñanza del repertorio y la práctica del canto coral
- ✓ Cómo hago para abordar el estudio de una obra (partitura) atendiendo no solo a la enseñanza de la letra y la música sino a cómo comunicar el mensaje de la obra, la interpretación.

Santiago Ruiz, fundador y director de la Cantoría de la Merced, de Córdoba, y docente de la cátedra Canto Coral de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, dice que son seis los ejes que atraviesan la tarea de un director de coros y de un

“docente de música que promueve la actividad coral como herramienta pedagógica en sus aulas”:



28

Nosotros agregamos, a los efectos de este proyecto en particular:

CÓMO HAGO PARA ATRAVESAR CON LA ACTIVIDAD CORAL TODOS LOS CONTENIDOS QUE LA CURRÍCULA ME EXIGE DESARROLLAR GRADO POR GRADO.

LA INSTITUCIÓN DONDE ESTOY TRABAJANDO AHORA ¿ESTARÍA INTERESADA EN UN CORO ESCOLAR? ¿ACOMPañARÍA EL PROYECTO CON ACCIONES CONCRETAS, COMO DISPONER DE UN ESPACIO ADECUADO, REORGANIZAR LOS TIEMPOS, COLABORAR EN LA LOGÍSTICA? ¿Y QUIÉNES SERÍAN LOS ACTORES INSTITUCIONALES QUE SE INVOLUCRARÍAN?

“La práctica de dirigir grupos que cantan es una poderosa herramienta para la formación docente ya que **demanda la aplicación integral de saberes musicales indispensables** y, a su vez, promueve el desarrollo de cualidades inherentes tanto a un buen maestro como a un buen director de coros: la capacidad de coordinar y liderar eficazmente a grupos de personas para la consecución de objetivos comunes. Por último, si estos recursos pedagógicos que aporta el ejercicio de la actividad coral funcionan eficazmente para la formación de docentes de música, sin duda se constituyen en un medio más que válido para la práctica de éstos frente a alumnos en cualquiera de las etapas de la educación común: **el canto** y, tal vez muy especialmente **el canto comunitario, podrían convertirse en herramientas de base en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje musical** ya que, posiblemente, sea difícil encontrar otro medio más natural, espontáneo, cotidiano y disponible sin esfuerzos para cualquier grupo de personas”.

Santiago Ruiz (2013)

²⁸ Ruiz, Santiago. (2013) Ponencia sobre 'La formación coral del docente de música' presentada por el autor en el 1° Congreso Coral Argentino. Área Temática 3. Coro y educación. <http://www.ofadac.org/doc/AT3-18.pdf>

Respecto de los contenidos subrayados por Bognar, sabemos que sólo en parte nuestra formación docente los aborda, y eso dependiendo del diseño curricular que hemos cursado - si hemos cursado el profesorado - por eso el proyecto de impulsar la formación de coros áulicos y escolares en La Rioja estará acompañado por el acceso a una serie de trayectos de capacitación.

“... un maestro ayuda a mejorar la práctica del canto (si muestra): su actitud corporal, gética facial, modo de respirar, apertura bucal. Son todos indicadores preciosísimos para quien está adquiriendo la habilidad”.

Silvia Malbrán (2009)

5. PEDAGOGÍA VOCAL ¿PEDAGOGÍA VOCAL?

Sí, pedagogía vocal. Un nuevo paradigma que vino a ordenar parte de lo que los expertos ya sabían y relacionarlo con los avances científicos. Hasta mediados del siglo XX los maestros enseñaban en base a lo que ellos mismos percibían y los alumnos aprendían por imitación. Entonces, la pedagogía vocal ‘contemporánea’ es la disciplina que, basada en su desarrollo teórico, determina cuáles son **las metodologías adecuadas para la enseñanza del canto**, en un marco más amplio que tiende a la formación humana integral.

Capaz que ante la idea de formar coros áulicos y escolares primero se nos vengan a la mente los obstáculos y dificultades, lo que ‘no’.

La pedagogía vocal nos invita a pensar la idea a partir de los cantantes: nuestros alumnos. Será desde estos pequeños cantores que podamos conocer cuáles son los procesos involucrados en el canto en el marco de las características propias de ese grupo de niños que vamos dirigir, cuáles son sus intereses y de qué contexto provienen. Estos saberes son los que nos permitirán mantenernos en el camino, avanzar hacia el objetivo y crear un **plan de trabajo cargado de significado para ellos y para nosotros**. El asunto ahora es cómo hacemos para que el alumno aprenda a conocer su propio instrumento y a cuidarlo, o sea a ‘ejecutarlo’ sanamente²⁹.

El paradigma de la pedagogía vocal nos facilita este trabajo.

“En la didáctica coral tradicional las actividades pedagógicas, en relación con la voz, no poseían basamento científico alguno y eran aplicadas sin ser sometidas a reflexiones metodológicas. A partir de 1950, y como producto de la investigación interdisciplinaria, el corpus de conocimiento científico sobre la voz humana creció exponencialmente. En la actualidad, el conocimiento del instrumento vocal nos obliga a adoptar una nueva perspectiva. **La práctica coral es práctica vocal** y, por lo tanto, para el director coral resulta fundamental estar familiarizado con los nuevos conocimientos (...) Muchos directores corales ignoran cómo está compuesto el instrumento vocal y cuáles son los procesos implicados en el proceso fonatorio; a esto se le suma el desconocimiento de los aportes realizados por la *Pedagogía Vocal Contemporánea* (...) El desafío que enfrentan los directores corales en el siglo XXI se encuentra vinculado a la posibilidad de instrumentalizar el conocimiento disponible en pos del perfeccionamiento y la mejora planificada del sonido coral”.

Nicolás Alessandroni y Esteban Etcheverry (2013)

²⁹ En el Manual del INAMU ya citado, hay un apartado denominado ‘Pedagogía viva para un instrumento vivo’ de María Antonia Policicchio que introduce al método Rabine (pp 37/40), de suma importancia para el trabajo que estamos emprendiendo. Es de acceso libre por internet.

³⁰ Revista de Investigaciones en Técnica Vocal. *Dirección coral – técnica vocal. Un modelo integrado de trabajo. Aplicación del paradigma de la pedagogía vocal contemporánea al ensayo coral*. Grupo de investigaciones en

Uno de los problemas que ha dificultado el avance del conocimiento en el área es el uso de imágenes que cada docente crea sobre el funcionamiento del instrumento vocal - por ejemplo 'cantá como si tuvieras una papa caliente en la boca' - en lugar de aplicar conceptos que describan lo que fisiológica y anatómicamente sucede. Esto es muy común siempre que hablamos de lenguajes, pero el problema se agudiza cuando en una misma escuela hay más de un maestro de música o cuando se trabaja en equipo con un coro y hay un director, un subdirector, un preparador vocal, por ejemplo. El problema de la ambigüedad por no manejar y compartir el lenguaje técnico es que genera confusión conceptual en los alumnos.

Basados en nuestro conocimiento sobre las características del aparato fonador del niño, este paradigma de la pedagogía vocal también nos permite buscar las estrategias más adecuadas - según sea la etapa del desarrollo en que el niño se encuentre - para **poner en palabras lo que él está sintiendo** en su cuerpo cuando canta. Esto supone brindarle los tiempos para que él mismo explore, experimente en base a la prueba y error, **guiando este proceso** hasta que él valore la diferencia que existe entre cantar aplicando la técnica y cantar sin ella. Pero, claro, cada niño, cada grupo, tiene su tiempo. No es lo mismo estar trabajando para el primer ciclo que para el segundo o séptimo grado. A veces eso suele ser frustrante para el docente, sin embargo, esa sensación no debería impregnar nuestra relación con los niños. Por ahí lo que nos serviría hacer es reflexionar sobre nuestra práctica para replantearnos la metodología, pero en ningún caso hacer recaer en el niño la responsabilidad por no cumplir con nuestras expectativas. Al centrarnos en sus vivencias, podremos planificar unas rutinas atractivas; elegir obras que respondan a las necesidades y posibilidades de ese niño, de ese grupo de niños; y advertir cuáles podrían ser las mejores imágenes que evocamos al guiarlo desde su propio punto de vista.

“‘Darle nuestra voz’ a los alumnos para que puedan comprender los procesos que atraviesan durante el aprendizaje del canto. Ser un nexo entre lo que están experimentando y la palabra. Poner en palabras lo que el cuerpo siente cierra el eslabón que luego permitirá el próximo aprendizaje”.

Renata Parussel

31

6. LA DECISIÓN ES DE LA ESCUELA

No basta con que nosotros, como maestros de música, nos formemos y estemos entusiasmados con la idea de armar el coro en la escuela o en el aula. Es necesario conocer el campo en donde se implementará el proyecto para atender a las necesidades del mismo, planificar estrategias en función de ello y abordarlo de la mejor manera. Nos estamos refiriendo a construir un proyecto ‘real’. Un proyecto basado en un diagnóstico que permita realmente atender al contexto y a sus necesidades, para que sea posible. Se trata de pensar con un cierto grado de previsibilidad y **darle forma a la idea de manera sustentable**, porque el trabajo en canto coral es arduo y sus frutos se ven en los procesos, en el tiempo. Y todo aquel que lo ha emprendido no duda en afirmar que si no hay un compromiso encarnado en la mayoría de los actores institucionales - no solo de sus directivos – el mejor de nuestros esfuerzos puede naufragar.

“Lo que se necesita para hacer esa tarea de armar un coro escolar en muchas escuelas es que realmente los docentes se capaciten y sepan cuáles son los beneficios sociales de formar un coro en cada escuela y ver una experiencia real, (para lo cual) debe aprender a mirar el campo sobre el que se va a trabajar, aprender a ver cuáles son las necesidades de ese campo y cuáles son las herramientas, para poder abordarlo de mejor manera”.

Jorge Salica,

32

Sobre esa especie de ‘contrato institucional’ se encabalga el resto del trabajo del docente. Para Salica la clave es...

“...la cabeza institucional. Todo se centra en eso” y el otro “punto fundamental: que el directivo sepa impulsar a los docentes y los sepa acompañar en todas las necesidades que van surgiendo. Y también surge de una necesidad propia del docente, que es el que tiene más armas dentro del aula, porque el docente puede ponerle todas las pilas o no ponerle todas las pilas y que todo el proyecto se vaya al diablo...”

Jorge Salica

³² Director del Coro Polifónico de la provincia. set. 2017. LR

Si la escuela está convencida del proyecto no caben dudas de que **los beneficios del coro escolar se verán reflejados en el resto de las actividades escolares y en el rendimiento de los alumnos en todas las áreas**. Se necesita la valoración real del directivo, que éste adopte el proyecto, en cierta medida, como suyo; pero por sobre todo que el propio docente de música conozca cuáles son aquellos fundamentos que sostendrán y posicionarán al coro – a la música - como espacio de relevancia dentro de la institución.

“El niño va a mejorar sus condiciones dentro de la escuela, de eso estoy segura, siempre y cuando la escuela esté decidida a que esa actividad sea valorada dentro de la institución. Una cosa trae la otra. Si yo valoro una actividad como directivo y apoyo esa actividad, esa actividad va a ser después reflejo o va a ser conexión con las otras actividades escolares. Ahora sí, como se decía antes, la hora de música era el jolgorio, no, obviamente no, pero creo (...) es un ir y venir ¿no? El docente de música debe hacer valorar su espacio y el directivo debe valorar el espacio de la música, en este caso del coro, para que haya un verdadero compromiso por quien luego va a tomar esta actividad y que esto, esta construcción de formas de aprender y esta construcción de valores que se hace en el coro, tenga un valor”.

Viviana Bognar

*“Esta el primer paso, el que el directivo reconozca al maestro de música como tal, no solamente el relleno de otras actividades si no como educador musical. O sea, se reivindica el espacio como un espacio educativo y reivindica el rol, y el rol desde la formación que creo personalmente que es la única manera de reivindicarlo: cuando uno desde su rol está lo suficientemente formado como para superar o poder desarrollar la tarea con profesionalismo y quedarnos siempre en la cuestión tan idónea. Hay que ser profesional. Es muy personal lo que digo, pero **creo que es el único camino: la formación.**”*

Mabel Rodini

Actuar profesional y responsablemente le da al docente de música fundamentos y herramientas para jerarquizar el propio espacio frente a la comunidad educativa, ante la tendencia corroborada a considerar a la música y las artes en general como aprendizajes recreativos en la escuela. Supongamos que un directivo quiere que el coro cante la versión de Jairo del Himno Nacional. Un maestro de música debe poder decirle algo así como: “Mire señora, yo estoy muy de acuerdo con esa canción, pero los chicos no lo pueden cantar por esto, por esto y por esto” afirma Guerra.

Dominar la música, el canto dentro del aula, es también “defender el puesto de trabajo” porque la desjerarquización del área de música en los imaginarios de los actores escolares se debe, entre otras razones, a que “no hemos sabido defender el espacio”, dice Guerra. **Esta relación directa entre la mejor formación del docente y la jerarquización**

del espacio de música en las escuelas también fue establecida en La Rioja por la supervisora Rodini, y por el maestro Salica³³.

Hablábamos más arriba de la necesidad de conocer si el contexto escolar donde estamos trabajando es permeable a una iniciativa de este tipo. Pues bien, antes de hacer nuestro propio proyecto para impulsar los coros áulicos y escolares en La Rioja, hicimos una investigación sobre las condiciones de posibilidad que existían. De allí provienen las citas de entrevistas propias que completan este Manual. Entre los expertos consultados en nuestra provincia y las autoridades técnico políticas, observamos que hay un cierto nivel de acuerdo respecto de que **los coros áulicos y escolares son viables si en su ejecución hay un compromiso asumido y traducido en el acompañamiento por parte de la escuela como comunidad educativa**. Es decir, con el involucramiento de todos los actores (directivos, administrativos, docentes, personal de servicios generales y padres), que a su vez debe partir desde la Supervisión de Música y las Sedes Supervisivas del Nivel Primario, a la manera de un **equipo de trabajo**.

No estamos hablando acá de un equipo de trabajo como el que necesita un 'coro elenco', sino de un equipo que haga posible la existencia del coro escolar mismo porque el desconocimiento sobre todo lo que implica la tarea o la falta de experiencia puede llevarnos al fastidio y la fatiga.

Saber delegar y designar responsables es fundamental para no verse superado por situaciones que exceden lo técnico musical: tomar asistencia, organizar conciertos o muestras, contar con un espacio físico constante para los ensayos, acomodar una disposición adecuada para el ensayo del mobiliario del aula y mantenerlo

"Sé pedirle al directivo que necesito el aula limpia para tal hora, para que el directivo solo se encargue de avisarle al ordenanza que... de no tener que hacerse cargo de todas estas cosas. (...) O a lo mejor el profe de educación física, que está trabajando, que tiene mejores posibilidades de conocer su corporalidad, le digo 'mirá, tengo tal canción ¿cómo me ayudás a que los chicos se muevan?'. Es decir: hacer su tarea, saber qué es lo que no sabe hacer y saber pedir ayuda. Y después también mirar, aprender a mirar a los chicos, empezar a ver qué cosas son mejores, (...) Sacar lo mejor de ellos en lo que saben y no molestarlos en aquello que no saben hacer o no les gusta hacer. Creo que hay que saber mirar ampliamente el grupo con el que estoy trabajando. Y saber qué pedir y saber qué no pedir. ¡Saber pedir ayuda! Si soy limitado en cuanto al acompañamiento armónico o en la preparación vocal, por ejemplo. Pedirle a un colega que me dé una mano".

Jorge Salica

³³ Caroli relata la anécdota de un Director General de Escuelas de Mendoza que en la década pasada quiso imponer la versión de Lito Vitale en las escuelas. Cuando "varios supervisores" le objetaron la idea porque "no estaba dentro de la tesitura de los chicos", el funcionario contestó: "Pero ¡qué importa si los chicos no cantan lo mismo!" (*entrevista a Caroli*). Pero ambas expertas creen que "hay que seguir insistiendo" aunque lleve "muchísimo tiempo" para sacar al área artística de la idea del "producto artístico" que "tenés que mostrar", del "escenario", "como si fuera magia" opina Guerra.

7. EL NIÑO QUE CANTA:

LO QUE HAY QUE SABER SOBRE LA ANATOMÍA Y FISIOLÓGÍA DEL INSTRUMENTO.

En este apartado abordaremos los conceptos fundamentales que, como profes de música, debemos tener claros sobre la anatomía y fisiología de la voz infantil. Son conceptos básicos de los cuales tiene que partir nuestro trabajo vocal con niños y respecto de los que prácticamente no hay margen de discusión posible porque han sido elaborados científicamente.

Para hacerlo, iremos desarrollando en forma sintética – con el objetivo de que recuerden de qué hablamos – cada uno de ellos. Esto sin perjuicio de que, si notaran que necesitan profundizar en estos contenidos, procuren acceder en forma directa a las lecturas recomendadas de autores que han trabajado teóricamente con calidad y precisión esos conceptos y son referentes en la materia.

Del abanico de alternativas que tuvimos en nuestras manos al elaborar este texto, nos pareció muy adecuado para nosotros, profes de música de La Rioja, el módulo escrito por la experta María Olga Piñeros Lara para el Plan Nacional de Música para la Convivencia que aplicó el Ministerio de Cultura de la República de Colombia en la década pasada, desde el 2003. El trabajo se llama *Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles* y dio lugar a la gestión de un Programa Nacional de Coros³⁴. Y el Manual de Formación N°5 de INAMU, ya citado.

A su vez, recurrimos a la experta española Carme Tulón i Arfelis, cuyo excelente libro *Cantar y hablar*³⁵ hemos abordado en forma directa pero es de acceso más limitado, porque es extranjero pero no de circulación libre y su costo es alto.

La tercera y última obra cuya lectura recomendamos es el ya citado *Un coro en cada aula. Manual de ayuda para el docente de música*, del experto argentino Oscar Escalada (2009, Edic. GCC, Buenos Aires. Está próxima a salir su segunda edición). Verán, a lo largo de este y el capítulo siguiente, que hay otros autores a los cuales vamos siguiendo, junto a los referentes que pudimos entrevistar para hacer este trabajo en Córdoba, Mendoza y La Rioja.

³⁴ Esta política educativa partía de considerar a la práctica vocal como “poderosa herramienta educativa, como instrumento de actividad y participación cultural y como una manera de estimular la creatividad, la expresión y el sentido estético, motivando al disfrute de lo artístico a través del conocimiento y ejercitación de la voz humana”. El acceso libre y gratuito a ese texto está en <https://es.slideshare.net/alfredo447/introduccion-a-la-pedagogia-vocal-para-coros-infantiles-52176065>

³⁵ La edición consultada para elaborar este Manual es de la Edit. Paidotribo (primera edición 2009), Badalona, España.

7.1 CONCEPTOS BÁSICOS

A. POSTURA

La importancia de la postura parte de comprender que cuando uno canta, canta con todo el cuerpo. La voz está integrada a nuestro cuerpo. En alguna medida, así como decimos que la voz es el instrumento también podemos decir que **todo nuestro cuerpo es el instrumento**. Cuando el cantante compromete el cuerpo en su canto, potencia las posibilidades expresivas de la voz. No se trata de estar correctamente parados, en el sentido de estar firmes, rígidos y quietos, sino de tener el cuerpo equilibrado y flexible para que rinda más la voz y, además, porque nos estamos comunicando a través del cuerpo.

Tulón le llama “posición anatómica” a aquella que logra una persona cuando está “de pie con los brazos a lo largo del cuerpo y las puntas de los pies ligeramente separadas” (19/20)

Dice Escalada:

“La importancia de la postura no se debe a un motivo estético. En el canto se trata de adoptar una posición del cuerpo en la que se logre un total equilibrio, de modo que no se requiera la utilización de músculos que sean ajenos a los de la fonación. Los músculos que no intervienen en el canto deben estar relajados para evitar la fatiga y para que el cuerpo esté en equilibrio. De este modo se logrará la mayor eficacia con el menor esfuerzo” (22)

Por lo tanto, la educación postural de los niños tiene que responder a “la toma de **conciencia corporal** y la potenciación y flexibilización muscular” (Escalada, 22).

La conciencia corporal “se basa en saber cuáles son los desequilibrios de la posición que se adopta” y cuál es la posición correcta desde los pies y proyectando la línea central de gravedad del cuerpo. En los niños, la movilidad “está determinada por el alargamiento óseo en desigualdad con el crecimiento muscular de los miembros y del tronco”, lo que disminuye la flexibilidad sobre todo entre los 10 y 14 años y complica alcanzar la posición de equilibrio (22). Como docente y director tenemos que estar atentos para no pedirles a nuestros alumnos del último ciclo una posición corporal ideal en medio de la transición natural, pero sin perderla de vista. Sería deseable que allí opere el **trabajo en equipo con los docentes** desde los contenidos transversales de **Educación Sexual Integral** y particularmente con los docentes de Educación Física.

Piñeros Lara dice que “cuando hay demasiado esfuerzo, el cuerpo se siente pesado y lento, ya que se debe realizar gran actividad innecesaria para tratar de conseguir la sensación de equilibrio. Este equilibrio debe ser ágil, no se trata de ponerse rígido!!!” (20).

Los ejercicios que contribuyen a la conciencia corporal se inician con la clase, pero son motivo de monitoreo permanente para contraponerla con otras posturas menos aptas para el canto, como son, por ejemplo, el pecho hundido, la pelvis girada hacia atrás o adelante, rodillas rígidas, excesiva curvatura de la parte dorsal de la columna, como una joroba. **Durante todo el ensayo debemos hacer hincapié en que el niño busque la postura correcta desde el conocimiento consciente de los beneficios que aporta al canto**, y no como una práctica aislada y sin sentido.

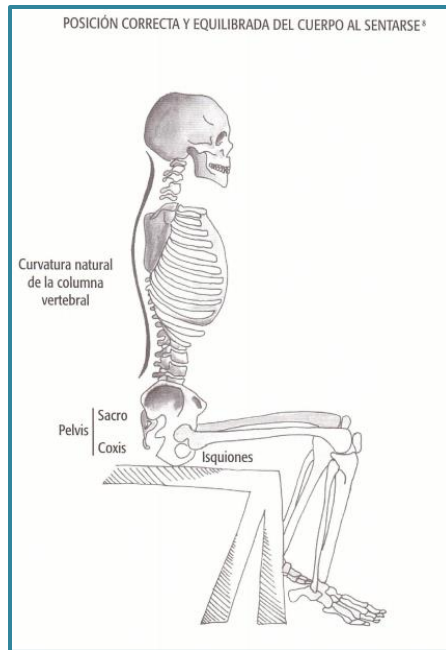
Además, para poner a punto el instrumento es necesario complementar la postura con la **relajación o activación**. Como la clase de música se desarrolla en distintos momentos de la jornada escolar, no siempre relajar es adecuado. Depende. Con frecuencia vemos que la relajación se toma como única opción y resulta una práctica sin sentido. A veces hace falta activar el cuerpo de los chicos. Las propuestas van a ser distintas para los niños que recién llegan a la escuela (o sea recién despiertos o después de almorzar); después de una clase de educación física, luego de la hora de matemática, etc.

Estas prácticas tienen también el beneficio de contextualizar al niño en la clase de música, predisponerlo al trabajo y crear un clima en el cual se puedan desarrollar todas las actividades, otorgándole la significatividad e importancia correspondientes.

La escuela no siempre cuenta con un aula de música, destinada exclusivamente a este fin, y cuando cuenta con ella no siempre se utilizan como tales, por lo cual debemos hacer uso de los espacios comunes o del aula. Como no son lugares adecuados, esto dificulta propuestas que impliquen desplazamiento o movimientos corporales amplios, a menos que corramos todo el mobiliario. La opción para resolverlo es contar con el acompañamiento institucional a través de algún ordenanza o el maestro que estuvo en la hora anterior. Si solo podemos trabajar en el aula, hay formas de hacerlo:

“Si el ensayo se lleva a cabo sentados, es de suma importancia que se pueda contar con sillas que permitan que las rodillas queden más altas que la articulación del fémur con la pelvis, para que haya seguridad de estar sentados sobre los isquiones, y que la planta de los pies esté en contacto con el piso. Aquí la pelvis tampoco debe estar girada hacia adentro o hacia afuera, ejerciendo una presión incorrecta sobre la columna, recordando que es la cabeza la que debe tener el manejo de la dirección.” (Piñeros Lara, 25, de allí también reproducimos la gráfica N°1)

Gráfico N° 1:



A veces las sillas de que disponemos son muy altas para los chicos, entonces podemos pedirles que se sienten de la mitad del asiento para adelante, sintiendo los isquiones y con los pies en el piso, o que se sienten ‘a lo indio’, apoyando bien la espalda. La falta de respaldo, igualmente, no implica una mala posición y no todos los respaldos son anatómicos. De cualquier manera, a lo largo del ensayo podemos pedirles que cambien su posición, para evitar el cansancio.

Si contamos con la posibilidad de disponer al coro para realizar el ensayo de pie, “hay que tener en cuenta que el peso del cuerpo debe estar repartido entre los dos pies, generando una sensación de balance, con la cabeza como timón, orientada siempre hacia arriba y adelante”. (Piñero Lara. 131)

Aunque existen ejercicios que atienden a un aspecto específico del entrenamiento, dada la escasez de tiempo en general en el aula podemos hacer ejercicios que combinen y relacionen distintos aspectos, lo que llamamos la ‘puesta a punto’ (warming up – ver capítulo 8 Plan de Trabajo Vocal).

B. LA VOZ

¿Hablamos como cantamos? No. Aunque hay un mecanismo en común, no es lo mismo lo que ocurre en nuestro cuerpo cuando hablamos que cuando cantamos. Al cantar le exigimos más a nuestro sistema vocal humano. Hablamos con cierta naturalidad, sin

pensar que debemos respirar. Al cantar, no. Para hablar no hace falta afinar. Para cantar, sí. La adquisición de la técnica nos va a permitir afrontar esa exigencia sin dañar el instrumento.

“La voz es un sonido que, producido por la laringe y amplificado por las estructuras de la resonancia, nos permite la comunicación oral, y alcanza en el canto su máxima expresión y belleza. El proceso de la voz se inicia con la voluntad. En principio aparece el deseo de emitir un sonido, y éste desencadena en el sistema nervioso central un gran número de órdenes que pondrán en funcionamiento todos los elementos que configuran la voz: mecanismos de la respiración, de la fonación, de la articulación, de la resonancia, de la expresión, etc.” (Tulón, 13)

Según Escalada, el sistema vocal humano se divide en:

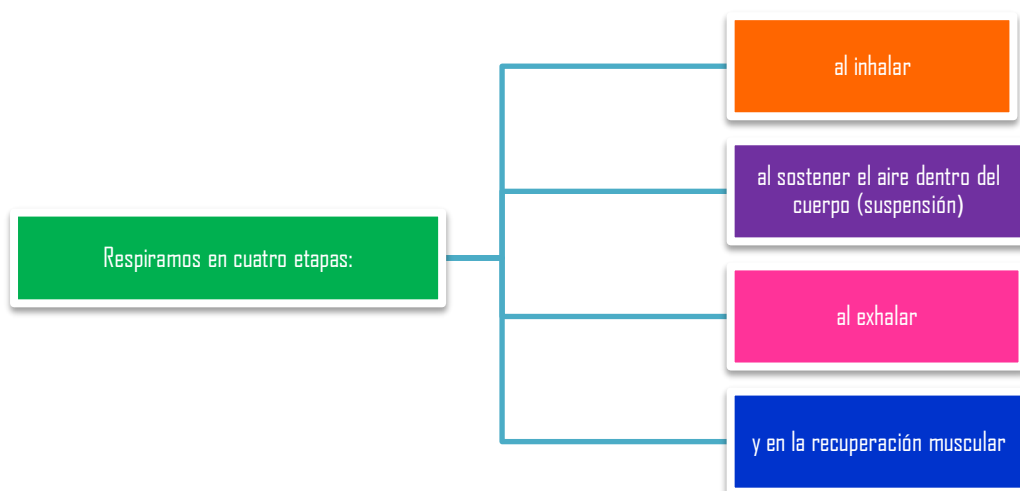
“...un fuelle que suministra aire (los pulmones); un vibrador, que proporciona la frecuencia fundamental o primer sonido (la laringe); y las cavidades de resonancia (espacios vacíos de las vías respiratorias), que son las encargadas de modificar este sonido. Si observamos estos tres elementos, veremos que la voz se comporta como un **instrumento de viento** (que lo es). Tiene aire circulante, tiene un vibrador y un tubo para amplificar” (Tulón, 21).

Tulón, tal vez por ser española, llama a todo ese ‘sistema vocal humano’ de Escalada el “aparato fonador”, aunque comprende las mismas partes que para el autor platense:

“...un aparato respiratorio – donde se almacena y circula el aire. Comprende nariz, tráquea, pulmones y diafragma -; aparato de fonación – donde el aire se convierte en sonido. Laringe y cuerdas vocales -; y el aparato resonador – donde el sonido adquiere sus cualidades tímbricas que caracterizan cada voz. Cavidad bucal, faringe, paladar óseo, senos maxilares, esfenoidales y frontales”. (17)

B.1. ¿CÓMO HAY QUE RESPIRAR PARA CANTAR?³⁶

Respiramos 'naturalmente', es decir, de manera involuntaria, pero para el canto es importante saber que uno puede generar movimientos musculares voluntarios que optimizan el manejo del cuerpo y de la voz. Hay técnicas que nos permiten hacerlo en el marco de un **proceso de entrenamiento**. Así como hemos visto malas posturas, también existen hábitos respiratorios inapropiados que entorpecen el canto, por lo cual, muchas veces, debemos reeducar al cantante.



Inhalación:

Cuando hablamos, en cualquier situación cotidiana, vamos tomando aire a medida que nos hace falta. En cambio, cuando nuestro propósito es cantar, tenemos que saber qué y cómo vamos a cantar cualquier sonido – la altura, duración, intensidad y timbre –, es decir tomar conciencia del **gesto respiratorio**, que al cantar tiene que ser más amplio y controlado. Es análogo al análisis que hace un jugador de fútbol antes de patear la pelota, para determinar qué tipo de movimientos le conviene realizar. Piñeros Lara cita al maestro Richard Miller para aclarar ese concepto: "Se debe inhalar en el gesto de cantar, y se debe cantar en el gesto de inhalar". Esto quiere decir que la boca no se está cerrando constantemente, cada vez que se toma aire, sino que durante la inhalación se mantiene la flexibilidad y sensación de apertura del tracto vocal, y cuando se canta se mantiene la sensación de expansión de la caja torácica.

EL TRACTO VOCAL
comienza en el espacio que hay entre los labios y continúa a lo largo de la faringe y el vestíbulo laríngeo hasta los pliegues o cuerdas

³⁶ Sugerimos complementar este apartado con la lectura del artículo *La respiración en la voz cantada* que puede encontrarse en <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2087>. María José Liuzzi y Andrea Yanina Brusso en Revista de Investigación en Técnica Vocal 2, 2014.

Tradicionalmente se enseñaba que uno debía inhalar por la nariz porque el aire entra más caliente, filtrado y húmedo, y eso es una ventaja. Pero a nuestro criterio, para el canto hay que inhalar por la boca porque en el mismo proceso de toma de aire, el tracto vocal debería adoptar una determinada posición, adecuada a la nota y a la articulación que quiero cantar. Además, es más rápido respirar por la boca que por la nariz y eso es muy práctico, sobre todo cuando la exigencia respiratoria de la obra es mayor. En este caso hay que tener cuidado con la toma de aire: tiene que ser silenciosa para evitar que el tracto se cierre y se reseque.

Es usual que nuestros niños respiren de una manera y nosotros necesitemos que lo hagan de otra, aspecto que también debemos enseñarles. Por ejemplo, cuando pedimos hacer una respiración profunda suele haber ruido en la inspiración y la elevación automática de hombros:

“El niño tiende a realizar la respiración llamada ‘clavicular o alta’. Cuando se le pide que inspire, realiza la acción de contraer el cuello y elevar los hombros. Al intervenir sólo la parte alta del pecho, los pulmones no tienen buena expansión y, por ese motivo, penetra poco aire. La más adecuada es la respiración baja, también llamada diafragmática o torácico-abdominal” (Escalada. 21)

Suspensión:

La suspensión ocurre entre inhalar y exhalar. En ese tiempo es necesario enseñarles a los chicos a trabajar el sostenimiento de la posición del tracto vocal y de la expansión de la caja torácica que adoptamos en el gesto respiratorio para que el sonido salga luego como pretendemos.

“LA AUTOPERCEPCIÓN: estos diálogos entre sistemas comienzan con la inspiración y no con la salida del sonido. Por esta razón, en la mirada “rabineana”, el momento de la inspiración es marcadamente más relevante – a los efectos de optimizar mecanismos – que el de la posterior exhalación. Con este inicial gesto inspiratorio, el cantante funcional va a establecer la clase de libertad, calidad y precisión con la que va a emitirse luego los parámetros primordiales del sonido vocal (altura, intensidad, duración y “color”...).”

María Antonia Policcichio (39)

Exhalación:

La clave de esta etapa es cómo dosificar la salida del aire, no que simplemente uno exhale. Ahora, cómo hacerlo depende de la duración, la altura y la intensidad que se cantará.

“Dosificar la columna aérea significa hacer rendir ese aire de modo que se aprovechen sus posibilidades al máximo para una **correcta coordinación fonorespiratoria**”.

(Liuzzi y Brusso citando a Neira, Laura; 44)

A TENER EN CUENTA...

Es común pensar que cuando hablamos del **VOLUMEN** de la voz nos referimos a hacer más o menos fuerza. Estaríamos cayendo en una simplificación. El volumen surge de la acción combinada y en equilibrio o balance entre la presión de aire (apoyo), la tensión de los pliegues o cuerdas vocales y el buen uso de los resonadores. **Todo junto**. Ninguna de las partes es más responsable que otra con respecto al volumen y a la fuerza del sonido de nuestra voz.

Cuando el objetivo es sostener un mismo sonido o línea melódica (fiato)³⁷ hace falta manejar conscientemente

los músculos que favorecen el control del soplo espiratorio. Esto no es sencillo porque el cuerpo naturalmente tiende a contraer la caja torácica y lo que hay que hacer es sostenerla expandida. Pues bien, a través del entrenamiento de los músculos intercostales y abdominales se puede evitar la relajación abrupta y manejar el soplo de acuerdo a la necesidad vocal.

¡Recuerden que el diafragma es un músculo involuntario!

El FIATO - o la capacidad de fiato que tiene un cantante - es la posibilidad de dosificar adecuadamente el aire mientras se canta. Una buena capacidad de fiato permite sostener las notas o emitir toda una frase sin tener que tomar aire, sin por ello perder fuerza ni expresividad. «Fiato» es una voz italiana que significa literalmente «aliento».

Tal vez han escuchado de la existencia de una técnica llamada ‘**DEL APPOGIO**’ (apoyo). Bien, es fundamental tenerla en cuenta porque, al adquirirla, nos permite resolver cuestiones relativas a la exigencia respiratoria – como impulso, sostén de la emisión y potencia - y entonces mejorar el rendimiento de nuestro canto. Esta técnica consiste en aprender a manejar de manera consciente y precisa el soplo espiratorio, utilizando voluntariamente “los músculos abdominales e intercostales internos, que permitirán el control de la relajación diafragmática, para que el aire salga de manera gradual y controlada” (Liuzzi y Brusso, 44).

³⁷ <https://es.wikipedia.org/wiki/Fiato>

Recuperación:

Es el momento previo al comienzo de un nuevo ciclo respiratorio. Para recuperar la posición de los músculos, lo ideal es lograr que la inhalación y la exhalación no sean exageradas.

“Es necesario circunscribir el entrenamiento muscular a las partes anatómicas donde se produce y se modifica la voz (musculatura primaria de la fonación). Todas las áreas restantes (musculatura secundaria) trabajan de dos formas: 1- Deben mantener un tono muscular adecuado a las necesidades de la función vocal. 2- Deben mantener la actividad necesaria para ‘alimentar’ y vitalizar la función vocal. Por ejemplo: los músculos posturales y respiratorios deben mantenerse en estado de suma flexibilidad para adaptarse a las necesidades de la función vocal. Esto no significa que estén relajados. De su vitalidad depende en gran medida la energía (que no es idéntica a la fuerza) vocal”.

Renata Parussel (29).

38

Toda la coordinación muscular que se necesita al respirar eficientemente para cantar se debe entrenar en un proceso largo que es parte de la forma de conciencia corporal. Los docentes tenemos que entender que la respiración es la base del canto y eso explica el énfasis que se pone en la formación en técnica vocal e interpretativa en la carrera docente y la dirección coral. Lo común es que las personas tengamos muchos vicios la respirar. Un niño que no administra el aire correctamente a la larga puede sufrir muchos problemas vocales. Sobre todo, ellos que están formando su aparato fonador.

B.2. ¿QUÉ PASA CON LA VOZ CUANDO CANTAMOS?

“Cuando queremos emitir un sonido, sea para hablar, cantar, etc., las cuerdas vocales se cierran. En esta situación, el aire espirado no encuentra vía libre para salir y se crea una presión; cuando ésta alcanza un grado determinado, vence la resistencia que le ofrecían las cuerdas vocales y al pasar a través de la hendidura que éstas le dejan, las hace ondular (o vibrar), produciendo un leve sonido que será más grave o más agudo según el grado de tensión al que sean sometidas (entre otros condicionantes). El sonido resultante se ampliará al pasar por las cavidades de resonancia. (...) Cuando producimos voz, el aire ascendente pasa a través de las cuerdas vocales cerradas y éstas ondulan (o vibran) produciendo el primer sonido, que es la frecuencia fundamental. El aire ya en vibración recoge a su paso todos los armónicos que produce y se dirige a la boca, donde encuentra los órganos de la articulación (lengua, labios, velo del paladar, etc.) que le darán sentido lingüístico”. (Tulón, 13 y 92).

³⁸ Parussel, Renata (1999) *Querido maestro, querido alumno. La educación funcional del cantante. El método Rabine*. Edit. GCC. Buenos Aires

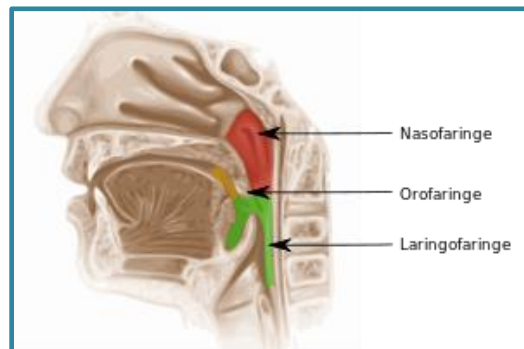
Hablamos entonces de **RESONANCIA** y resonadores.

“...también es necesario modificar la postura del paladar blando para darle una mayor resonancia a todo el sistema, haciendo uso de la laringe, faringe, boca y cavidad nasal. La forma de estas cavidades puede ser modificada a través de cambios en la boca, posición de la mandíbula y movimiento de la lengua” (Escalada, 23).

Como sabemos, el sonido que producen las cuerdas o pliegues vocales es débil. Son nuestros resonadores naturales los que la amplifican y pueden lograr una mejor calidad. Podemos aprender a utilizar nuestros resonadores en función del ‘color’ que le queremos poner a nuestra voz. Ese color es el **timbre** de la voz. Conocer las zonas - nasofaringe, orofaringe y laringofaringe – nos permite manipular las posibilidades tímbricas. En parámetros acústicos no hay **un sonido** que esté bien. Se puede combinar el uso de las tres zonas para obtener una ‘ecualización’ adecuada a lo que procuramos y a la obra a interpretar.

“Como no existen dos personas iguales, no existen dos estructuras resonanciales iguales, y consecuentemente no existen dos voces iguales. (...) Las cavidades blandas son, pues, modificables a voluntad. Esto hace que el timbre vocal sea extraordinariamente variable. Ello nos permite aprender la fonética de otras lenguas, imitar sonidos de la naturaleza, imitar cantantes de voces distintas a la nuestra, etc.” (Tulón, 90).

Gráfico N° 2.- Zonas de la faringe ³⁹



Ese aprendizaje es el que nos permite proteger nuestro instrumento y manejar una paleta de colores de acuerdo al estilo que queramos abordar.

³⁹ <https://es.wikipedia.org/wiki/Laringofaringe>

Recordemos que los resonadores naturales son “los espacios vacíos de la vía respiratoria”, es decir tráquea, laringe, faringe, boca, fosas nasales y senos paranasales. Sin embargo Tulón advierte que estos dos últimos no son tan efectivos como amplificadores pero “resultan de gran ayuda en las sensaciones propioceptivas⁴⁰ de la voz” (90), es decir que nos permiten percibir la vibración del sonido de nuestra propia voz. Por lo tanto, facilita nuestra tarea **distinguir un punto hacia dónde dirigirlo**. En el caso de la boca, podemos variar el tamaño de esta “caja de resonancia” cambiando la posición de la lengua, de la mandíbula o del velo del paladar:

Lo que Policicchio llama Autopercepción (según los parámetros del método Rabine), para el Lic. Carlos Demartino se denomina **CONTROL**

PROPIOCEPTIVO:

“El control propioceptivo es tratar de darse cuenta de qué está pasando con mi aparato de fonación; en otras palabras: qué esfuerzos musculares, vocales, respiratorios estoy haciendo durante la emisión para poder controlarlos”.

“Si el velo del paladar (también denominado paladar blando) está relajado, el aire puede pasar a la cavidad nasal y resonar en ella, si está elevado cierra el paso de la cavidad nasal y la voz resuena en la boca. Si realizamos un sonido agudo, tendremos que abrir más la boca que si realizamos un sonido grave”.

Begoña Torres Gallardo

41

Para Tulón el gran resonador es la **boca**. Ella “contiene a los órganos de la articulación; es extraordinariamente modificable para las variaciones de timbre; es la cavidad más cercana al exterior, y es además la menos absorbente de energía sonora”. Tulón recomienda priorizar este resonador - “este mecanismo bucal” - porque “respeta la libre movilidad de la laringe, dándole al cantante sensación de plena comodidad a lo largo de toda la tesitura” (92), sin perder de vista las sensaciones propioceptivas y los puntos hacia dónde dirigir el sonido.

También solemos hablar de **IMPOSTACIÓN O COLOCACIÓN** de la voz. Este recurso nos sirve para aprovechar mejor nuestros resonantes, amplificando el sonido de tal manera que le exijamos un menor esfuerzo a nuestro instrumento, y a la vez nos permite elegir el color o timbre de nuestra voz según sea la interpretación que queramos hacer de una obra.

⁴⁰ Demartino, Carlos (2009) *Técnica vocal del actor. Guía práctica de ejercicios parte I*. Edit. Inst. Nacional del Teatro. CABA.

⁴¹ Torres Gallardo, Begoña. *La voz y nuestro cuerpo. Un análisis funcional*. Revista de investigación en técnica vocal de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. 2013. Volumen 1 (53)

Aprendemos a colocar la voz haciendo ejercicios conocidos como **VOCALIZACIONES**. A través de ellas vamos **registrando e internalizando sensaciones internas** “que son las que forman el *Esquema Corporal Vocal*”⁴² (Laura Neira, 34).

“Una voz colocada adquiere:

- Belleza tímbrica
- Mayor rendimiento (cantar en diferentes alturas, intensidades, timbres, proyección, etc.)
- Mejor manejo de los matices
- Menor fatiga y mayor posibilidad de uso profesional”

Laura Neira (34)

A diferencia de la colocación de la voz, la **PROYECCIÓN** relaciona la potencia o volumen de nuestro canto con la distancia en el espacio y su acústica. A más presión de aire, más potencia, como hemos visto al abordar la respiración.

Otro aspecto fundamental del canto es la **ARTICULACIÓN**, que no debe ser descuidada porque “da claridad al lenguaje y categoría a la voz” (Tulón, 106). La articulación hace a la inteligibilidad del mensaje, a entender lo que se dice, pronunciando con claridad los fonemas, tanto vocales como consonánticos, cuya emisión es más compleja. Los órganos de la articulación están en la boca, donde se modifica el aire de la espiración hasta convertirlo en sonidos propios, según la lengua o idioma que hablemos o cantemos. La boca tiene distintos puntos de articulación que surgen de la acción combinada de estructuras móviles y fijas. Entre las primeras encontramos el velo del paladar, los labios, la lengua y la mandíbula. Entre las segundas están los dientes, los bordes del paladar que sostienen los dientes y el paladar duro. Esa acción combinada de las estructuras nos permite producir fonemas diferentes.

En consecuencia, para “poner la voz en condiciones ideales” conviene hacer vocalizaciones. Se trata de hacer “**emisiones vocales programadas en función de objetivos a corto y largo plazo**” (34, *el subrayado es de la autora*), es decir entrenar en función de lo que queremos lograr porque suele ocurrir que hay prácticas sin sentido.

⁴² Neira, Laura (2010) *Por el placer de cantar*. Edit. Akadia. CABA.

“El objetivo de las vocalizaciones y todo lo que se refiere a ella (orden fonémico, combinaciones de sonidos, de notas, etc.) es crear una base de apoyo sobre la cual los sonidos se plasman como en un **molde**, el cual se va conformando en la medida que los órganos de la fonación (labios, lengua, paladar, cuerdas vocales, musculatura laríngea, pulmones, etc.) vayan registrando en su **memoria muscular** la manera correcta de emitir”.

(Neira, 35)

Las vocalizaciones deberían iniciarse cuando los niños ya lograron una postura correcta y coordinan la respiración con la emisión sana, en función de los objetivos explicitados para el tercer grado en el capítulo 2. Desde entonces Neira sugiere hacer vocalizaciones y “entre acorde y acorde se dará suficiente tiempo para tomar el aire correctamente” (35).

Como trabajamos con todo el grupo clase, los docentes tenemos que agudizar más la observación para evitar la fatiga muscular y la adquisición de vicios vocales

OTRAS RECOMENDACIONES:

- ✓ La mejor manera de aprovechar este entrenamiento es que los niños sepan para qué se hace, lo que puede ser explicado antes, durante o después del ejercicio, pero tiene que existir.
- ✓ Lo mismo pasa con las repeticiones. Tienen una razón. No sirve repetir una y otra vez sin saber qué es lo que estamos haciendo mal.
- ✓ La tonalidad de inicio no tiene por qué ser siempre la misma.
- ✓ No empezamos por cualquier ejercicio. Atendiendo a su complejidad y al estado del cuerpo, vamos graduando. Por ejemplo, en frío hay ejercicios que no es conveniente hacer.
- ✓ El maestro debería evitar cantar junto a los alumnos. Tiene que escucharlos. No hace falta que el maestro cante siempre. Puede indicar con qué consonantes o vocales hay que trabajar y tocar en el piano la secuencia melódica.

La técnica vocal nos ofrece la posibilidad de cantar cómodamente, dice Tulón (14), y “sacar lo mejor” de cada voz, preservando el instrumento, que es para toda la vida.

“El proceso de cantar es acumulativo, muy complejo y requiere de una gran coordinación psicomotora, es decir, actividad motora que depende de la actividad mental, percepción, memoria, manejo de la columna de aire y regulación muscular. Esta actividad física y su coordinación se asemeja a la que puede tener un atleta y se lleva a cabo sólo con el entrenamiento necesario para lograr una acción que no requiera de esfuerzo consciente”

(Piñero Lara, 117)

B.3. ¿CÓMO SE AFINA?

“Imaginemos a un niño aprendiendo a jugar al tenis: en lugar de utilizar el oído como fiscalizador, utiliza la vista. Ella le indica dónde está la pelota y hacia dónde debe dirigirla. Al principio, los músculos reciben una orden vaga o inadecuada, y la pelota suele ir a parar a cualquier parte. En la medida que se practica, **las órdenes cerebrales se van ajustando y la combinación de los músculos** del brazo, antebrazo, muñeca, manos y dedos se combinan de tal forma que permiten dirigir la pelota con mayor precisión. Lo mismo pasa con el canto: el sonido se produce al principio con una altura imprecisa. Pero poco a poco, el niño va aprendiendo a encontrar el adecuado movimiento muscular para que ese sonido se acerque al que él tiene en su cabeza. Y al igual que con la pelota, el niño irá dirigiendo el sonido hacia la altura requerida” (Escalada, 25/6)

La afinación es “la capacidad de producir sonidos ajustados a alturas predeterminadas y en concordancia con un determinado ejemplo o patrón” (E. Guerra, dossier del curso *Todos cantan y yo también*; 2016, La Rioja)

Decíamos que la afinación no es un problema al hablar, sino al cantar. Ahora bien, es un problema que normalmente tiene solución porque se trata de entrenar las estructuras y funciones cerebrales en un proceso complejo de coordinación, pero posible. Recuerden que partimos de que todos pueden cantar, por lo tanto va de suyo que todos pueden afinar salvo que haya alguna patología o disfuncionalidad que lo impida. Todos pasamos por el mismo proceso de coordinación, desde los más afinados hasta los que no los son.

“Generalmente se confunde tener mala voz con tener mal oído. Por lo general es que no está educado el oído, pero la voz siempre sirve para cantar. Quizás algunos sean más disfónicos, otros sean menos disfónicos, que tengan una voz clarita, una voz grave, pero todo el mundo puede cantar. Sí tenemos que educar el oído para que se cante afinado, pero si un docente, no digo de música, un docente de escolaridad (común) hace cantar a los chicos y tiene buen oído musical, les puede educar el oído y puede ayudarlos a que canten afinados”.

Guillermo Pellicer

“Cuando escuchamos sonidos musicales, estos se albergan y retienen en un espacio del cerebro al que denominamos **memoria musical**. Al querer cantar una canción o fragmento musical previamente memorizado las diferentes conexiones entre la memoria musical y la reproducción deben actuar de manera que, al evocar un sonido, las cuerdas vocales emitan el mismo número de vibraciones por segundo que el modelo memorizado. Esto sería una afinación absoluta”. (Tulón, 115)

La autora española está haciendo referencia a lo que se llama **AFINACIÓN PREFONATORIA**, aquella que nos permite anticipar en nuestra cabeza el sonido que tengamos que cantar⁴³.

La afinación se adquiere desde la primera infancia. Claramente, es más probable que un niño afine bien al cantar si crece en ámbitos – tanto familiares como educativos en el Nivel Inicial - que propician el consumo de música. Por el contrario, si en sus contextos próximos no se favorece esa experiencia, el desarrollo de estas habilidades y competencias tiende a estancarse en lugar de ampliarse o proyectarse a otras etapas. Lo mismo puede decirse de qué tan afinados sean sus modelos, aun cuando hay escucha de música. Estamos pensando en qué calidad tiene esa escucha, respecto de qué tipo de música y hasta qué tan afinado sean los intérpretes, incluso su maestro de música. Los consumos habituales, frecuentes, condicionan para bien o para mal el oído y todos los sentidos.

Dada la complejidad del proceso comprometido en la afinación, es importante que sepamos que no todos los niños desafinan de la misma manera o por la misma razón. La investigadora platense Marina Peña⁴⁴ enlista algunos comportamientos típicos del canto infantil que conllevan desafinaciones y que reproducimos a continuación para que los tengamos en cuenta como indicadores de diagnóstico:

- “- afinación correcta pero con modificación del texto por cambio de palabras;
- modificación de algunos sonidos de la melodía por la utilización de otros pertenecientes a la tonomodalidad (bien afinados);
- desajustes rítmicos por ataques retrasados (todo ‘corrido’ en el tiempo);
- desajustes por modificación de grupos rítmicos (se alargan o se acortan erróneamente determinados sonidos);
- afinación correcta en una tonalidad más aguda o en una más grave;
- desafinación de los sonidos más agudos de la melodía, descendiénolos;
- desafinación de los sonidos más graves de la melodía, ascendiéndolos;
- desafinación por cambio de centro tonal en uno o más puntos de inflexión entre unidades formales menores (comienzo en una tonalidad y cierre en otra – se produce generalmente por errores en intervalos de mayor amplitud-);
- afinación correcta, salvo una unidad formal menor determinada;
- separación o corte ‘nota a nota’; articulación cortada por sílabas;

⁴³ Sugerimos leer la página 81 del texto de Piñeros Lara.

⁴⁴ Peña, Marina; *Cantar afinadamente: ¿una habilidad para elegidos?*. [Revista de Investigaciones en Técnica Vocal](https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2060). Vol. 1, 2013. También en <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2060>. Recuperado el 07/03/2018.

- canturreo (más habla que canto); la melodía oscila entre 3 o 4 alturas cercanas;
- habla que se articula al ritmo del canto;
- interrupción de la melodía para respirar en puntos no estructurales del discurso ('aspirando el sonido');
- desafinación de las alturas respetando el contorno;
- desafinación de toda la melodía;
- ejecución muy débil con voz apenas audible;
- vinculación de alturas mediante portamenti⁴⁵;
- desafinación por exceso de aire (grito).” (61)

Y nosotros agregamos a esta lista una comprobación que pudimos hacer en la etapa de experimentación de este Manual: los niños tienden a desafinar más cuando se aburren.

Elisabeth Guerra, como otros maestros, recurre a la utilización de la metodología de la **audioperceptiva**⁴⁶, en particular al concepto de **CONTORNO SONORO** que toma de Silvia Malbrán, para trabajar con niños que desafinan:

“Malbrán tiene todo un trabajo sobre el área de la percepción musical, de cómo percibe el oído, cómo se perciben los sonidos, cómo se percibe la música. Ella habla del contorno melódico ¿qué es el contorno? Es el dibujo, el perfil de una melodía, sin altura definida. O sea, si la melodía sube, la línea del contorno sube; si la melodía baja, el contorno baja y así. Entonces vas armando esa línea, ese contorno melódico en la mente. Esto lo relacioné con la voz y sobre todo con la afinación del niño.”

El mismo enfoque desde la audioperceptiva utiliza la prof. Emilia Robles, de La Rioja, porque *“tengo así como bien grabado que quien bien escucha, bien hace y me doy cuenta que sí, mientras más trabajo lo auditivo en lo vocal, sale más fácil...”*. Robles se refiere a su formación en audioperceptiva para atender a las desafinaciones de sus alumnos. En este caso, sus propuestas no se valieron sólo de una búsqueda instintiva para las posibles soluciones, sino que el interés por el aprendizaje de sus alumnos la llevó a adoptar una actitud de permanente búsqueda y observación, para decidir qué estrategias aplicar de acuerdo al caso:

⁴⁵ Portamenti (it) o portamento (esp.) hace referencia en este caso a una búsqueda imprecisa de la nota desde una altura más grave o más aguda, que no es la justa.

⁴⁶ Recordemos que la audioperceptiva es un método creado por Emma Garmendia y Marta Varela para vivenciar todos los aspectos de la música a través de la percepción corporal, auditiva y posteriormente visual.

*“Me he dado cuenta con el tiempo de que **no todos escuchamos igual y que lo que escuchamos no todos lo procesamos de la misma manera para cantar o tocar.** Hay gente que necesita mirarte más a los ojos; que necesitás hacer más gestos; hay gente que necesita verlo gráficamente, hacia dónde está yendo la melodía; con niños chicos muchas metáforas de cosas como 'mirá esto ¿viste como cuando vas subiendo la escalera, pero te me quedás en el tercer escalón? tenemos que subir un poco más'. Todo ese tipo de ejemplos veo que va ayudando. Tengo otros casos especiales que vos decís 'estoy intentando': vas con el piano, lo escuchás con la guitarra, le pedís que te imite, lo hacemos juntos, lo ayuda todo el coro, probaste miles de estrategias y nada. Y sale al recreo y va cantando...”*

Emilia Robles

Y comparte luego un ejemplo muy claro de ese trabajo personalizado y sostenido del maestro con sus alumnos, que a su vez nos sirve para observar al niño desafinado en otras situaciones y cómo podemos aprovechar aquello que es parte de su cotidiano como recurso. Por ejemplo, ¿qué pasa en momentos de efusividad o entusiasmo del niño monotónico? Es probable que sea en esas situaciones cuando se pase sin querer o saber a su voz de cabeza.

*“Me pasó, un nene que... ¿escuchaste esta canción 'escuchaste aullar los lobos a....?' (canción de Pocahontas, la canta) Bueno, viste que vos andas por las nubes para que suba y todo y él la canta grave. Bueno, ya lo vamos a trabajar, tengo que seguir buscando... y salió al recreo 'y escuchaste aullar los lobos' subido en la hamaca, bien agudo, **entonces también me di cuenta que hay gente que cuando vos le pedís que piense lo que hace, no le sale. Por ahí que fluya en el montón, y después empieza a enganchar y hay otros que es cuestión de tiempo.** También tenía una nena todo monotónica y abajo, encima chiquitita, en el sótano de los contraltos. Y te sube los ojos, los hombros, todo y no hay forma de que te suba la voz. Hasta que ahora enganchó, enganchó y ya se fue para la voz de cabeza. Así que trato de observarlo, (hacer) un pequeño diagnóstico de ver por dónde es lo que no está entrando. Si necesita algo más visual, algo gestual, algo corporal, si es respiración... trato de mirarlo y de ahí bueno empezar a trabajar”.*

Emilia Robles

El recurso del **alumno guía** consiste en agrupar a varios cantantes en torno a uno o varios que emiten correctamente la voz y han resuelto problemas de respiración, afinación. etc.

Una estrategia diferente es la que utiliza Viviana Bognar, entre otros directores, también desde La Rioja: el **ENSAYO PARCIAL**, dividiendo al coro en grupos por voces para ganar tiempo antes de trabajar directamente el ensamble. Pero esta es una técnica de ensayo que requiere el trabajo simultáneo o sucesivo de más de un maestro de música o disponer de horarios alternativos para los diversos grupos. Ella misma se refiere a otra estrategia, muy utilizada, que es la de los **ALUMNOS GUÍAS**. Veamos cómo lo plantea aun desde su experiencia de trabajo con un coro de voces seleccionadas:

El **ensayo parcial** es un recurso que se utiliza tanto para la enseñanza del repertorio por voces como para pulir cuestiones de la técnica vocal del sonido del

“Los problemas de afinación eran un trabajo de hormiga, cuando pasábamos partes (enseñanza de la obra por voces) mucho tiempo trabajábamos así, en grupitos divididos. Yo me llevaba un grupo, Andrés trabajaba con dos porque teníamos el coro sobre todo dividido en 3 voces. Ahí era el momento de trabajar cuestiones puntuales de afinación. Entonces siempre en el grupo teníamos algunos alumnos guías, que eran los que sabíamos que (...) no iban a fallar con la afinación, entonces los poníamos cerca de esos alumnos para que justamente pudieran mejorar la sintonía fina ya de la afinación”.

Como observamos a partir de las citas, estamos pensando en un trabajo del maestro de música que no puede plantearse únicamente en el corto plazo, sino que requiere ir pensando en tiempos diferentes y en una tarea sostenida por el mismo maestro en relación al mismo grupo áulico, algo que es posible en el marco del Nivel Primario, siempre y cuando no haya una alta movilidad docente en la escuela donde ahora estamos trabajando. Y esos plazos en meses y en años, lejos de ser arbitrarios, se relacionan directamente con los procesos de desarrollo de cada niño y con nuestras posibilidades concretas de atender esas particularidades, que son tanto individuales como grupales. Amén de la pasión y de nuestras ganas, es fundamental nuestra capacidad para transmitirle a cada alumno la confianza de que podrá lograrlo en la medida que se esfuerce...:

“Yo digo que hay que escucharlo al chico, pedirle que cante solo, lo que tenga ganas... (...) Probar algo que él quiera cantar, probar en distintas tonalidades; a veces el chico está acostumbrado a cantar en una tonalidad que le es incómoda y mantiene totalmente desafinada la canción porque la aprendió en esa tonalidad, o porque un profe se la enseñó mal, o porque así lo cantaba el de la radio o porque así lo escuchó. Entonces (...) buscar las canciones diagnósticas... (...) ¿Dónde hace el click? Es en el pasaje, es en.... ¿dónde está? tratar de escucharlo, no desesperar y confiar que si el chico tiene ganas y le gusta y es una actividad que quiere sostener, en algún momento el click lo va a hacer. Así yo tenga que decir esta parte de la canción esperamos y en el estribillo vamos todos juntos, si vemos que hay una parte de la estrofa que se va a un lugar donde el chico no lo domina, esperarlo, decirle esta parte no la vamos a cantar hasta que estemos bien seguros y en algún momento en mi experiencia veo que enganchó, (...) que es una cuestión de atención por ahí, y mantener mucho gesto, mucha cosa y mirarlo y pararte cerca porque a veces eso es, en el camino surgió otra cosa y la voz se fue para otro lado. Mantenerlo, mirarlo a los ojos, observarlo. Yo creo que observándolo y probando cosas uno se va dando cuenta”.

Emilia Robles

Como se puede ver a través de los testimonios y citas, los problemas de afinación pueden manifestarse de muy diversas maneras y a la vez se pueden resolver a través de múltiples caminos. La ya citada Peña menciona como una estrategia metodológica a las siguientes vocalizaciones:

- “por grado conjunto ascendentes y descendentes con vocales que permitan una mejor colocación del sonido en los resonadores superiores (i –u);
- de largo aliento, que permitan trabajar sobre la extensión del *fiato*;
- en las que se trabajan diferentes articulaciones;
- que proponen juegos imitativos pancromáticos como solución para abandonar el canto articulado sobre la voz hablada”. (63)

LA EMISIÓN 'SANA' DE LA VOZ

Como ya lo hemos planteado en varias oportunidades en este mismo texto: pensar en coros escolares o en coros infantiles en general necesariamente debería estar relacionado con la **preservación del instrumento: la voz**. En este ámbito no estamos formando cantantes profesionales, sino buscando las formas de habilitar a todos los niños para que logren una **'EMISIÓN SANA'** de la voz a través del canto. Y hay formas al alcance de la práctica docente que pueden aplicarse para resguardar la voz de los niños. Dice Guerra:

“...Pongan una pista si quieren, pero en la altura (tonalidad) que puedan cantar los chicos, porque vos escuchás en los actos de la escuela a la mañana cantan todos abajo, en el subsuelo... (...) Hasta que en esta materia que damos, dirección coral, para el profesorado de grado, les propuse a los alumnos hacer algo con esto porque de alguna manera tenemos que respaldarnos frente al desconocimiento sobre este tema. Empezamos a escuchar todas las grabaciones del Himno Nacional. En ese tiempo estaba en boga el disco de Lito Vitale, también había salido la versión de Mercedes Sosa y otra grabación de Patricia Sosa. ‘Empiecen con algo sencillo, busquen la tonalidad, pero no solo busquen la tonalidad sino escriban el comienzo y la segunda parte en un pentagrama en clave de sol’. Entonces se daban cuenta que para hacer la altura real que escuchaban empezaban a escribir líneas adicionales para abajo, es decir, de ninguna manera un niño puede cantar esas alturas... (...) Porque de los 30 chiquititos que tenés en el aula, no todos son cantantes o tienen una buena afinación, pero de todos modos les tenés que enseñar a usar bien la voz. Y usar bien la voz (hablada o cantada) quiere decir usar sanamente, que sea una emisión sana”.

Caroli y Guerra subrayan que puede hacerse el trabajo vocal en el aula y en la escuela, siempre procurando la emisión sana de la voz, que hace que el canto se disfrute. Guerra recomienda...

*“Un buen unísono. Porque una cosa es decir cantemos todos a una voz y otra cosa es decir cantemos todos a una voz ejercitando el cuidado del sonido, la respiración, cómo voy a tomar el agudo, tener en cuenta el registro con el que voy a cantar, voy a trabajar agudos y voy a trabajar graves, cómo voy a colocar la voz. (...) ¿Y qué permite la emisión sana? disfrutar de lo que está haciendo. Y si está **disfrutando de lo que está haciendo, se va a interesar**. Por eso digo que la única diferencia que tengo en el coro de niños con la escuela es que, al coro va el que gusta cantar y eso, ¡guau! que es un condimento...es una ventaja enorme que tengo, porque le gusta. Y si le gusta, le interesa; y si le interesa va a empezar a investigar, va a estar más atento, va a estar más concentrado...un montón de cosas, pero esto también lo podés hacer en el aula”.*

Cuadro N° 2: Aspectos de la emisión sana de la voz

La emisión sana de la voz supone tener en cuenta los siguientes aspectos:

- No seleccionar voces no implica no clasificar;
- La edad y las características de los niños con los que trabajemos es la que orienta toda nuestra propuesta y estrategia;
- La educación vocal de los niños no supone deformar su sonido natural;
- ¿Y qué hacemos cuando empieza a manifestarse la muda de la voz en niños y niñas?

Una más, profes:

Sabemos que la formación de profesorado era antes insuficiente en este aspecto, es decir que no necesariamente todos los profes que estamos en ejercicio sin especializarnos en técnica vocal y canto coral sabemos lo suficiente como para emprender el trabajo de hacer coros áulicos y escolares. Por eso este Manual, por eso tendrán la posibilidad de acceder a ofertas de capacitación que acompañen este proceso. Pero mientras tanto sería deseable que muchas de las cosas que vamos desarrollando en este apartado puedan ser practicadas en uno mismo **para verificar la propia emisión sana de nuestras voces**. Porque si uno observa que no puede hacerlo solo, puede pedir ayuda⁴⁷. ¡También se trata de preservar nuestro propio instrumento!

⁴⁷ Siempre es posible apoyarnos en algún colega cuyo interés sea el canto, o tomar clases, observar ensayos de coros o volver al profesorado a cursar los nuevos espacios curriculares que existen en calidad de oyente, por ejemplo.

8.1 ¿ES CONVENIENTE CLASIFICAR LAS VOCES INFANTILES?

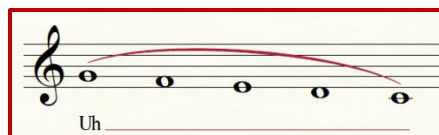
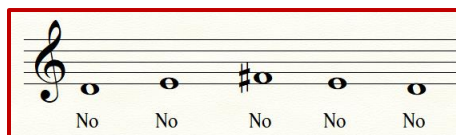
Más que clasificar las voces infantiles, puede resultarnos útil distinguir entre voces agudas y voces graves y trabajar sobre ellas porque, a medida que los niños maduran y/o entrenan completan su crecimiento, se modifican sus posibilidades para el canto.

Recién Guerra se refería al mérito que tiene lograr un buen unísono, cantando todos juntos a una sola voz. Pues bien, cuando queramos abordar un repertorio a dos voces⁴⁸ será conveniente conocer a qué alumnos les resulta cómodo cantar en la zona aguda y a qué alumnos en una zona un poco más grave. Estas instancias tienen que corresponder al 'aquí y ahora' del alumno – hablamos de los niveles de desarrollo de capacidades cognitivas y técnicas que hayan alcanzado en cada caso – y a nuestra propia disposición a ser flexibles frente a esos procesos permanentes de cambio y maduración. Por eso, al planificar nuestro trabajo es conveniente pensar en función del alumno y la necesidad del coro, en lugar de sencillamente seguir las planificaciones establecidas por calendario institucional.

Entonces, una vez evaluada la madurez del grupo, definiremos la conveniencia de cantar a dos voces. En ese punto es recomendable clasificarlos en función de la tesitura de cada uno para ubicarlos en la **CUERDA** correspondiente (sopranos o mezzos, o primera y segunda voz, por ejemplo). Esta instancia de clasificación supone una pequeña evaluación individual - que es diferente y posterior a la evaluación diagnóstica, como veremos - que consiste en pedirles que hagan una serie de ejercicios de vocalización sobre un motivo melódico simple repetido en diferentes tonalidades o el canto de algún fragmento de una canción ya conocida por el alumno y por nosotros, para evitar pérdidas de tiempo buscando la armonía para acompañarlos. En este último caso se tratará de ir subiendo o bajando de tonalidad con la finalidad de escuchar cómo resuelve cada uno los saltos de intervalos y las nuevas alturas.

Cuerda hace referencia a las distintas voces que pueden componer un coro de acuerdo a la tesitura de sus coreutas. En el caso de un coro de niños, puede estar integrado por cuerda de sopranos, mezzos y contraltos.

Gráficos N° 3 Ejemplos de ejercicios para evaluar:



En cualquier caso, esta instancia de clasificación de voces tiene que ser precedida por la creación de vínculos de confianza entre el grupo y el maestro, y luego de que unos hayan cantado escuchando a los otros, siguiendo nuestras pautas. Haber logrado confianza entre los niños y con el profe, por una parte, y contar con una experiencia de canto colectivo al unísono, por otra parte, hace que la práctica en solitario de cada niño sea más suelta,

⁴⁸ Recordemos que el camino que se recomienda transitar parte desde el unísono hacia el canto a dos o tres voces, pasando por la interpretación de ostinatos, quodlibets y cánones. Se amplía en el capítulo 9.

desinhibida, y eso facilita nuestro propio trabajo, disminuyendo el margen de error al distinguir las voces.

Hay que tener en cuenta que como esta tarea de clasificación no se hace en los primeros encuentros, es posible que nuestra escucha y observación permanentes ya nos hayan permitido advertir las distintas tesituras y sólo debamos hacerla con aquellos niños cuyas voces nos generen dudas. Esto nos permite dejar sentado que nuestra evaluación de sus voces debe ser constante porque **el canto de los niños evoluciona con el entrenamiento vocal y la madurez**. Es más, entre un cuatrimestre y otro; entre un año y otro sería mejor evaluarlos de nuevo.

La voz de un niño presenta características específicas:

“La laringe infantil se encuentra ubicada en una posición alta en relación con la columna cervical y respecto de la laringe del adulto. Esto determina que la longitud del tracto vocal sea menor, hecho que influye en las características resonanciales de la voz. (...) Si bien el sistema de fuelle respiratorio de los niños presenta las mismas características anatómicas que el de los adultos, el volumen de aire que puede manejar es mucho menor, como así también es menor la fuerza muscular infantil. Este hecho puede ejercer influencia sobre aspectos de la fonación relacionados con la duración y con la intensidad de voz emitida”.

Ortega, Ana Gloria (2004; 21)

49

Hemos mencionado palabras claves: **TESITURA, EXTENSIÓN y REGISTRO**.

Es la tesitura de cada voz la que nos permite clasificarla. Esta operación nuestra es tan importante que a veces no es mala idea pedir colaboración, siempre y cuando la presencia de un tercero no inhiba al niño al cantar. Dice Tulón (98) que es posible que nos encontremos con niños que no cantan en su tesitura. Pues bien, la postura que adoptemos será “definitiva para el futuro vocal del niño” porque puede fatigar y lesionar sus cuerdas vocales. Se trata de buscar cuál es la “zona óptima” que cada niño, tiene para cantar con comodidad. Y esta zona óptima no coincide necesariamente con la tesitura que a nosotros, adultos nos queda cómoda.

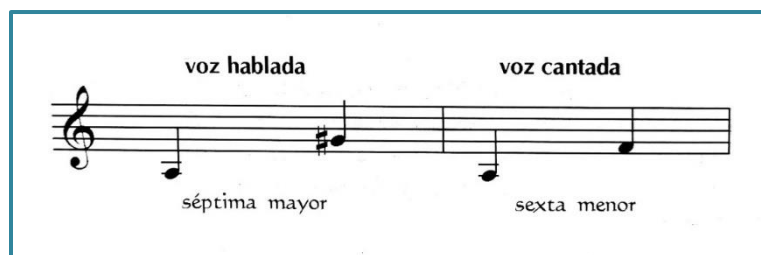
Veamos estos conceptos según los plantea Tulón (95,96):

“**Concepto de tesitura:** la tesitura es la extensión vocal dentro de la cual el cantante entrenado se mueve con comodidad y dominio. La tesitura es, pues, el **conjunto de sonidos que conviene mejor a una voz**”.

⁴⁹Ortega, Ana Gloria. *El niño cantor: aspectos musicales y fisiológicos de la voz cantada infantil*. Revista Huellas núm. 4; 2004; pp 20-26. Mendoza. <http://bdigital.uncu.edu.ar/66>. Recuperado el 7/3/2018.

Observamos la tesitura en este gráfico de Escalada (23), tomado de una investigación realizada por la Prof. María Gabriela Mónaco, de la Universidad Nacional de La Plata:

Gráfico N°4: Tesitura



“Los corales infantiles (...) dividen las voces en agudas o graves (o menos agudas). Dicho de otra manera: primeras y segundas voces. (...) A partir de los ocho años hay voces que se muestran más ‘anchas’ y otras más ‘finas’, pero siguen siendo de tesitura corta (más o menos una octava). Las voces segundas no deberían cantar por debajo de Do3 y las voces primeras no deberían hacerlo por encima del Mi4. Evidentemente estamos hablando de niños que poseen una voz fisiológicamente correcta: voz con resonancia bucal”. Tulón (142)

“**Concepto de *extensión***: La extensión **es el conjunto de tonos o frecuencias que puede emitir una voz**, con independencia de la tesitura y que, generalmente, no resulta cómoda o manejable” atendiendo a parámetros de calidad de sonido y volumen.

Lo correcto es pensar que todos tenemos una extensión general de sonidos y dentro de ella hallar la tesitura. Hay niños que pueden emitir tonos graves, pero no por eso tenemos que pensar que canten cómodos en la cuerda de contralto o que tengan una tesitura de contralto, por ejemplo.

El **concepto de *registro*** nos lleva a pensar de nuevo en los espacios resonanciales, de manera tal de que a cada zona de resonancia le corresponde un registro. Eso sin olvidar que el resonador más importante es la boca para todos los registros. Los términos más usados al hablar de registro son la voz de pecho (para los sonidos graves), voz media (para los sonidos mixtos) y voz de cabeza (para los sonidos agudos). Estos nombres responden a sensaciones propioceptivas porque no es que la voz de pecho resuena en el pecho, sino que el cantante siente que le vibra el pecho al emitir notas de su registro grave.

“La sensación producida por la emisión de frecuencias graves dieron lugar al concepto de ‘voz de pecho’ y, la de las frecuencias agudas, al de ‘voz de cabeza’. La primera produce una sensación de vibraciones en la región torácica, y la segunda, en la cabeza. En la voz de pecho, como consecuencia de las diferentes inervaciones (...), las cuerdas vocales se ensanchan, hay un crecimiento de la masa muscular y éstas aumentan su longitud. En la voz de cabeza el proceso es inverso, las cuerdas se afinan y reducen su longitud”

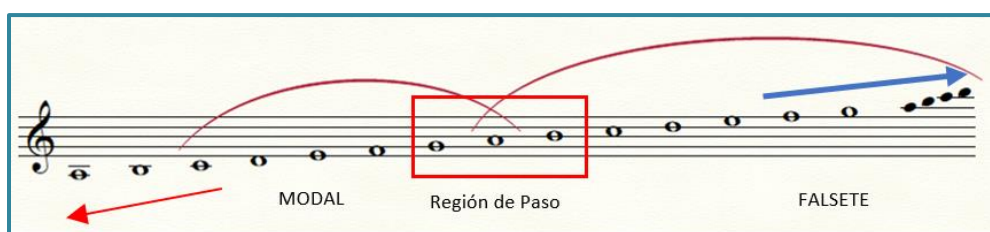
Escalada (24).

Existen trabajos de investigación, como por ejemplo los de las fonoaudiólogas mendocinas Ana Gloria Ortega y María Lina Barzola, que brindan los fundamentos para distinguir los distintos registros de las voces infantiles, preservando la emisión sana.

*“Los chicos tienen dos registros: **el registro modal y el registro agudo**. El registro modal (grave) que generalmente llega hasta la zona del La440 y de ahí en más tiene que hacer un click, una basculación, (...) un cambio en la laringe para pasar al registro agudo. No todos los chicos tienen esta dinámica de pasar del agudo al grave y viceversa. Muchas veces los escuchás cantar y te das cuenta que tienen oído porque siguen el contorno melódico, pero no tiene la capacidad de pasar de un registro al otro, entonces se quedan en uno o en el otro... Para comprobarlo, les hago cantar el Feliz Cumpleaños por ej., melodía archiconocida que tiene un salto de octava que comprende los dos registros. Ahí te das cuenta si canta en el registro modal o canta en el registro agudo o si puede cantar en los dos registros. A partir de ese diagnóstico es como voy a empezar a trabajar con cada niño. Hay niños que tienen un registro modal muy, muy arraigado, que generalmente es porque el entorno sonoro que los rodea proviene de la televisión o de lo que escuchan... Los cantantes ahora en su mayoría cantan en ese registro modal, que para los adultos es fantástico, pero, los niños lo tienen que fabricar y ahí es donde empieza el problema, que al imitarlo se van muy al grave y fabrican un sonido que no tienen. Entonces lo que tengo que pensar es cómo hacer para que empiecen de a poquito a descubrir el registro agudo y su propia voz. **Cuando descubren el registro agudo es cuando empiezan a pasar de ese contorno melódico a la afinación...**”*

Elisabeth Guerra

Gráfico N° 5⁵⁰: Registros y región de paso del niño

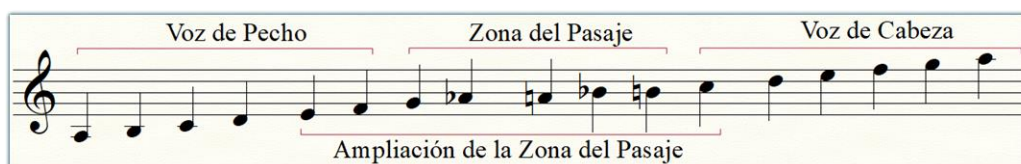


⁵⁰ Este gráfico está tomado del módulo de capacitación de Guerra, ya citado.

Este puente sonoro entre un registro y otro es lo que varios expertos, como Tulián y Escalada, llaman **pasaje**⁵¹ o voz de paso:

"En los niños este cambio se produce alrededor del La4 (440 Hz.). Uno de los objetivos de una buena emisión de los niños cantantes es lograr que ese cambio se produzca imperceptiblemente, y para ello es necesario hacer uso de las notas comunes que tienen ambos registros, buscando extender la voz de pecho hacia arriba y la de cabeza hacia abajo" (Escalada, 24)

Gráfico N° 6⁵²: Registros



En el marco de bregar por la emisión sana, hay que tener en cuenta que en estas zonas de cambios de registros se apreciarán modificaciones tímbricas, variaciones de volumen y energía ocasionados por efectos neurológicos, neuromusculares, entre otros⁵³. A través de la adquisición de la técnica se puede lograr que esos cambios se vuelvan imperceptibles o casi, lo que se denomina cubrir el sonido. Estos 'escalones' son la estructura dinámica que subsiste mecánicamente, permitiendo a los músculos la posibilidad de soportar los esfuerzos ascendentes y descendentes de la voz con un desgaste mínimo (Tulián, 41). Sería imprudente de nuestra parte exigirle a un alumno que cante fuerte o que le dé más cuerpo al sonido si éste no sabe atravesar su zona de pasaje o no sabe cómo encarar la zona de cabeza si no es mediante la puesta al límite de su registro medio. Estirar la 'voz de pecho' al límite.

Por otro lado, es importante tener en cuenta la **resolución del pasaje** porque a la hora de abordar un repertorio más exigente en cuanto a la extensión, es recomendable, como dice Escalada, que "los niños tengan conciencia de su propia anatomía y fisiología.

⁵¹ "Uno de los obstáculos más importantes que encuentra el cantante, en su avance hacia la consecución del dominio y de la correcta emisión de su voz, es sin duda alguna el denominado 'pasaje de la voz' o, simplemente, 'paso'. Su importancia radica en el hecho de que la supresión de este obstáculo lleva implícitos dos logros esenciales para la condición de gran intérprete vocal: *la consecución del agudo* y la *homogeneidad de la voz en toda la tesitura*". Ramón Regidor Arribas (1981) *Temas del Canto*, Edit. Real Música SA, Madrid, (67)

⁵² El gráfico pertenece a Escalada (24)

⁵³ Recomendamos la lectura de los libros de Sergio Tulián, autor que dice que "el comportamiento vocal se mantiene, aparentemente sin modificación, por períodos que varían entre 3 y 7 notas, como si se tratara de distintos segmentos dentro una misma tesitura, al final de cada uno de los cuales se pueden apreciar nítidamente" los segmentos; y el ya citado *Temas del Canto* de Ramón Regidor Arribas (1981, Edit. Real Música SA, Madrid)

Esto les permitirá comprender las causas de algunas dificultades que suelen presentarse en la actividad coral” (25). En términos de la exigencia del repertorio, cabe aclarar, no se está pensando sólo en música académica sino también en música popular porque hay obras de este último estilo que, si bien permiten más libertades interpretativas, requieren una alta exigencia no sólo de la cobertura de las notas del pasaje – o sea la utilización de toda la extensión- sino también del dominio del *fiato*, entre otras.

8.2 CADA CORO CON SU SONIDO - EL SONIDO DEL CORO

El texto de Escalada también se enmarca en una preocupación permanente por la emisión sana. En un apartado habla de la necesidad de que la voz del niño no sea una ficción, respetando la naturaleza de la voz infantil:

“Los niños no cantan naturalmente con el sonido cubierto y oscuro. Pero esto no significa que no se pueda trabajar la voz del niño manteniendo su sonido infantil, claro y transparente. El sonido del niño no tiene por qué ser silvestre. Y hay mucho para trabajar sin por ello perder su inocencia. (...) La búsqueda del excesivo aumento de la resonancia transformará la voz del niño en una ficción” (53).

El experto platense compara el Coro de Niños Cantores de Viena con un coro finlandés llamado Tapiola Childrens Choir⁵⁴. Dice que el primero, con los sucesivos directores que ha tenido, fue cambiando su sonido y ya no suena con la “inocencia, claridad, transparencia” propias de la voz infantil, mientras que el coro finlandés “suena mejor” porque “es un coro de niños” (53). En cambio, los coros infantiles con un sonido “cubierto y oscuro” le producen la sensación de estar escuchando a “adultos bajitos”. Por supuesto, esta es una cuestión de criterio que nosotros compartimos con Escalada y otros autores, pero **el sonido de un coro es una decisión del director**. Sin embargo, cualquiera sea esa decisión sobre el sonido del coro, lo principal es que nada afecte la emisión sana de la voz de los niños, a riesgo de complicar su aparato fonador.

Guerra coincide y recomienda no partir de la impostación sino de la emisión sana y el sonido natural de los niños. En todo caso se trata de que los maestros de música trabajemos desde la técnica para lograr la proyección y tomando una decisión al respecto de cuál va a ser el sonido del coro, ese sonido que hace que cada coro tenga su perfil:

⁵⁴ Se puede escuchar a este coro siguiendo el link:

<https://www.youtube.com/watch?v=H2kG5UQnRsQ&list=PLpWBOJk1UVsyP03ma4vxqwpKYeSNPazx->

“Lo que procuro es trabajar a partir de la postura, de la respiración, todos los aspectos fonoaudiológicos que hacen a una emisión sana. Y a partir de ahí empezar a trabajar el canto. Entonces el sonido no va a ser el sonido armado de un cantante. Va a ser el sonido propio del niño con todas estas cuestiones de cuidados de la voz de coro de niños. De esa manera (...) siguen siendo voces de niños con un poco más de sonido (...) A lo mejor más trabajado en cuanto a la apertura pero con el fin de proyectar el sonido, lo mismo que se trabaja en la impostación pero con el fin de proyectar más el sonido. Esto sí ya es propio del canto, el tema del apoyo. Para la proyección del sonido necesitás un poco más de fondo, pero no fabricarlo, sino que salga desde esa emisión sana”.

La experta mendocina recuerda que cuando escuchaba el Coro de Niños de la Universidad Nacional de Cuyo dirigido por el maestro Marcelo Coltro, “que en su época me parecía perfecto”, o los Niños Cantores de Mendoza, ambos tenían “un tipo de sonoridad impresionante”, y pretendía que su coro de niños, municipal y sin selección de voces, sonara parecido. Es necesario hacer una contraposición entre la representación del paradigma de ‘coro’ que el director tiene en la cabeza con el coro que queremos y podemos lograr con el instrumento que tenemos. Es – debe ser – una decisión racional que no es fácil y no ocurre en general en un corto plazo:

“Fueron muchos cuestionamientos, muchos cuestionamientos, mucha cabeza contra la pared hasta que después fue decantando y ahora estoy conforme. Ahora estoy segura. Después de mucho tiempo, ya vieja (risas). Pero me costó mucho llegar a esa convicción de que lo que yo estoy haciendo es otra cosa, de buena calidad, con otro perfil, con otro tipo de niños, con otra metodología, otro repertorio”.

Y en este sentido es que debemos pensar en el repertorio, tema que abordaremos más ampliamente en el próximo capítulo, porque según sea el coro de niños, el grupo que tenemos cada año, la selección de obras a interpretar no puede ser azarosa. Guerra afirma: “el coro de niños tiene las posibilidades sonoras de esto”, que es el instrumento con el que cuento aquí y ahora,” entonces hacemos este tipo de repertorio”.

8.3. ADECUAR LAS PROPUESTAS

Pensar en el grupo de niños que tenemos al planificar nuestro trabajo y fijar metas acordes es advertir el grado de desarrollo que supone cada edad, lo que condiciona cuál será el **REPERTORIO**, el **PLAN DE ENTRENAMIENTO VOCAL** y las **ESTRATEGIAS** que utilizaremos. Escalada dice que, si nuestras propuestas son “inadecuadas” a las edades, “no lograremos alcanzar los objetivos que nos propongamos y caeremos en la inevitable frustración, tanto docente como alumno, y éste perderá el estímulo por cantar, se aburrirá y/o mostrará mala conducta” (29).

Escalada reproduce en su libro el análisis de Shirley W. McRae (en *Directing the children's choir*) sobre las características psicológicas del desarrollo según la edad en relación a la actividad coral posible, que pueden servirnos de **orientación** en nuestro trabajo para el Nivel Primario, teniendo en cuenta que los autores están hablando en general y de un desarrollo acompañado por una práctica musical y vocal sostenida. Si recién comenzamos con esa práctica a los 9 años, el proceso podría ser otro. Es cierto que existen niños que con muy corta edad logran desarrollar habilidades musicales extraordinarias, pero no deberían ser un parámetro de medida. Son excepciones.

Cuadro N°3: Características del desarrollo infantil por edad

EDAD	ATENCIÓN	AFINACIÓN	EJE TONAL	POLIFONÍA	PULSO
4 a 5 años	Breve	difícil	No	no	no
6 a 7 años	Poca	6 años: insegura	Incipiente	no	incipiente
		7 años: se afirma			
8 a 9 años	mayor	Correcta	Sí	canciones simples a 2 voces	sí
10 a 11 años	adecuada	Correcta	sí	sí	sí

A partir de este cuadro, McRae aporta información sobre las actividades, tesitura potencial, tipo de canciones que se pueden abordar, y cuál es el uso y desarrollo de la voz:

Cuadro N°4: Actividades potenciales según la edad

Edad	Tipo de canciones	Tesitura	Actividades	Voz
4 a 5 años	repetitivas	Sol3, Mi3 La3 (intervalo habitual del canto infantil)	Estimular la creatividad	No diferencian la voz hablada de la voz cantada
6 a 7 años	Escala pentatónica sin 4 ni 7	La3 – La4	Agregar instrumentos de percusión	La voz cantada es insegura
8 a 9 años	Más largas y complejas	La3 – Do5	Rondas, ostinatos, cánones	Comprenden el significado de la afinación
10 a 11 años	Obras completas	Sib3 – Mi5	Danzas folklóricas	Máximo desarrollo de la voz

Obsérvese que el autor toma la referencia de las octavas del piano, es decir, el Do central = a Do4 , como se puede ver en el siguiente gráfico de elaboración propia:

Gráfico N°7: Referencia del Do4 en pentagrama y teclado



En función de los niveles de desarrollo y maduración de los niños se piensa en la secuenciación de contenidos y prácticas. La Doctora en Educación Musical María de la Soledad Cabrelles Sagredo, española, dice en su trabajo de investigación sobre *El Desarrollo evolutivo infantil y el Juego en la educación musical*:

“A la hora de planificar nuestra acción docente, debemos optar por criterios de secuenciación que deberán ser acordes con las posibilidades que tienen nuestros pequeños de **percibir, comprender y reproducir**. (...) Serán los propios niños los que de alguna manera marcarán esta progresión o secuenciación. (...) En su elaboración debemos adoptar una **visión amplia y abierta** en función de la complejidad de la música y de los objetivos y contenidos propuestos”.

Y a continuación reproduce la descripción de Pilar Lago Castro⁵⁵ (1987):

Cuadro N° 5: Desarrollo evolutivo infantil y la educación musical

A los 6 años:	A los 7 años:	A los 8 años:	De los 9 años a 11 años:
<ul style="list-style-type: none"> - La idea de tiempo la relaciona conscientemente con la de pulso y acento. - Coordina un tiempo relacionándolo conscientemente con otro tiempo (Piaget). - Consigue reproducir melodías simples (Gesell). - (...) Tiene capacidad de apreciar un ritmo con cinco o seis sonidos (Fraisie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de sincronizar duraciones (Piaget). - Puede coordinar sonidos simultáneos (Piaget). - (...) Se interesa por las lecciones de música (Gesell). - A esta edad tiene tendencia a acelerar los tiempos rítmicos. Aquí comienza a estabilizarse (Fraisie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de apreciar duraciones (Piaget). - Le gusta tocar a dúo (Gesell). - Disfruta haciendo pequeñas creaciones musicales (Gesell). - (...) Percibe mejor el significado de las variaciones de “modo” y “tonalidad”, mostrándose siempre sensible a modificaciones de estructura efectuadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Los avances que el niño adquiere o experimenta en esta etapa son más prolongados, aunque, lógicamente, aumenta la dificultad de lo aprendido y facilidad para aprender. - El grado de maduración puede hacerle aprender algo con mayor rapidez que en los niveles anteriores. (...)

⁵⁵Lo que sea sonará. Curso de Iniciación a la Educación Musical. Madrid. Cuadernos de la UNED.

Del artículo de la Doc Cabrelles Sagredo: http://www.docenotas.com/pdf/desarrollo_evolutivo_infantil.pdf

<ul style="list-style-type: none"> - Tiene mayor nivel de percepción rítmica y melódica (Zenatti). - Antes de esta edad no es posible una educación profundamente musical porque no hay posibilidad de fijación de temas, fijación de atención, inteligibilidad de estructuras de conjunto y concentración para la polifonía y el ritmo. - Es la edad a partir de la cual se puede iniciar hacia la música (Souriau). - Hace propuestas rítmicas con instrumentos de pequeña percusión (pandero, claves, sonajas, triángulos, crócalos o chinchines, maracas, castañuelas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las figuras musicales (blanca, negra y corchea) junto con sus silencios correspondientes. - Percibe el carácter inacabado de una frase rítmica sin cadencia (Imberty). - La percepción polifónica es percibida mejor en los sonidos agudos que en los graves (Zenatti). - Reconoce un esquema de tonalidad simple (Zenatti). - Aparece una actitud de imaginación musical, gustándole interpretar composiciones que entiende (Francis). - Intenta acercarse a instrumentos técnicamente más complicados (xilófonos, metalófonos, carillones, etc.) 	<p>para un cambio de modo (Zenatti).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cadencia perfecta adquiere un sentido conclusivo (Imberty). - Reconoce compases binarios, ternarios y cuaternarios. - Maneja los valores y ritmos de otros compases, por ejemplo, 6/8, pero no los reconoce en su grafismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las escalas mayores y menores. - Distingue valores de las figuras: negra, corchea, corchea con puntillo y semicorchea, blanca y redonda, junto con sus silencios. - Las medidas y estructuras métricas irregulares comienzan a tener interés para él, ritmos sincopados, etc., (jazz, rock, etc.). - Puede tocar un instrumento con mayor destreza o técnica, flauta, guitarra, etc., sintiendo interés por hacerlo "suyo". - Comienza a tomar interés por "sus músicos, autores, intérpretes, etc." - Reconoce y practica formas elementales (lied, rondó, canon). - La respiración, articulación, relajación, afinación, etc. forman parte de su técnica vocal y expresiva, aunque comienzan los primeros síntomas de la "mutación" o cambio de voz.
--	--	---	---

8.4. ¿QUÉ HACER CON LA MUDA DE VOZ?

La muda de voz merece un apartado porque afecta e incluso interrumpe – o no, porque hay diferentes criterios, como veremos – este proceso de trabajo con la actividad vocal tanto en niños como en niñas. Como todo fenómeno natural y propio del desarrollo, la muda sencillamente ocurre más tarde o más temprano. Sin embargo, justamente **preservar la emisión sana de la voz implica que no podamos omitirla, quitarle entidad o directamente disimularla.**

Alrededor de los 11 o 12 años entre las niñas y de los 12 y 13 años en los niños, según los autores y cuándo ocurra la pubertad en cada caso, las voces se agravan aproximadamente una octava entre los varones y tres o cuatro tonos entre las mujeres. Esto ocurre porque la laringe baja y crece; las cuerdas vocales están congestionadas y se observa en los varones la aparición de la nuez de Adán – la protuberancia del cartílago tiroideos -. Todos estos cambios son típicos de un período de desarrollo sexual que abarca glándulas, órganos y los caracteres sexuales secundarios – como la voz - y que trae aparejado transformaciones morfológicas, psicológicas y sexuales que terminarán en una **nueva organización vocal** sobre la base de una anatomía renovada.

Tulón advierte que como “el crecimiento del individuo no es homogéneo y tampoco lo es el aparato fonador, que presenta una voz variable e insegura”, “especialmente frágil”, “no ausente de ‘gallos’” (144), a su criterio durante la muda “el individuo debería abstenerse de cantar”. La posición de Tulón es la que adopta el Instituto Domingo Zípoli de Córdoba, que prevé la integración a una orquesta de flautas mientras dura el proceso de la muda, si bien solo en el caso de los varones.

En cambio, hay maestros que sostienen lo contrario, como los directores del Coro de Niños Cantores de La Rioja, Andrés Flores, y del Coro Provincial de Niños, Daniel Mercado y como el INAMU: “no deben dejar de cantar”. Esto siempre bajo un monitoreo muy intenso del director o docente de música apenas los niños y las niñas muestran incomodidades a la hora de fonar. Por otra parte, es necesario en este período advertir cuáles son las tonalidades en que se podrá cantar y estar dispuestos a cambiarla o adecuarla si hiciera falta.

Está en la habilidad de quién dirige el coro y/o enseña técnica vocal detectar este inconveniente y ayudar al adolescente a acomodarse al cambio que implica abandonar el registro agudo para optar por la voz del adulto. (INAMU, 50)

Dice Flores, quien simultáneamente dirige un coro escolar:

*“En la escuela (...) yo uso el mismo criterio. Si veo que un chico está haciendo el cambio de voz y quiere seguir yendo al coro (...) tomo las precauciones necesarias, lo bajo una cuerda, lo hago cantar más suave o si es un pasaje difícil, donde lo noto que se fuerza, tiene toda mi observación directa. (...) No hago que canten todo el tiempo (...) El niño que empieza la muda vocal no debe dejar de cantar. Aparte es imposible que deje de cantar. En algún momento va a tararear, en algún momento va a cantar solo o en la ducha, en su pieza, con amigos o en la clase de música. ¡Canta! El tema es que **el profesor de aula debe ser cuidadoso también en qué tonalidad da las canciones** porque tenemos que saber que en séptimo, en primer año y en segundo año los chicos están haciendo el cambio de voz, entonces... no podemos hacer cantar el mismo registro que a las mujeres porque los vamos a ‘matar’... o a las chicas hacerlas cantar en el mismo registro que a los varones. **Buscar un término medio o dividir la canción**, donde sea más agudo cantan las chicas, donde sea un poquito más grave cantan los varones. Pero **no hay que dejar de cantar**”.*

Este criterio de dividir mujeres y varones se empieza a emplear cuando todavía no aparece esta problemática. Es un error conceptual identificar directamente a las nenas con los sonidos agudos y a los nenes con los graves.

Por otra parte, cuando un niño que empieza la muda pero viene trabajando en técnica vocal desde años anteriores y por eso tiene un cierto manejo de su instrumento, da resultado hablar con él, explicarle lo que le está pasando, recomendarle qué hacer para que siga cantando sin necesidad de que interrumpa la actividad o se esfuerce demasiado. Esta explicación tendría que ser puesta en común con todo el coro, porque a todos les ocurrirá en algún momento y además se evitará que les llame la atención que el timbre de su voz hablada no tenga un correlato con la voz cantada.

“Yo hago que canten como canto yo: ‘miren, yo hago esto como los chicos’ y ellos me imitan. En base a la imitación les enseño a colocar la voz con el falsete y el chico se mantiene un tiempo más (en el coro). Lógicamente después comienza a sentir, hasta por ahí vergüenza porque canta con falsete y después habla con su voz y se nota en el niño, pero bueno...”

Daniel Mercado

La investigación científica desde la fonoaudiología y su incorporación en la pedagogía vocal ha ayudado en los últimos treinta años a advertir qué trabajo puede hacerse durante la muda. Además sugiere que un docente o director de coro que no tenga las herramientas adecuadas para evitar cualquier daño en el aparato fonador y no cuente con un apoyo extra, prefiera evitar que los niños canten, sobre todo durante la etapa más crítica.

Ante el desconocimiento:

- Buscar Orientación
- No exigir
- PARAR

Tradicionalmente la muda de voz aparecía relacionada únicamente con los varones, pero en la década del 80 la fonoaudióloga mendocina Ana Gloria Ortega descubrió que, previo a la menarca, a las nenas “*se le opacaba muchísimo la voz*” y luego, entre los 12 y 13 años, “*ya tenían las mejores voces, las voces más potentes, con más color*” según recuerda Ana María Caroli. Eso les permitió por entonces justificar “*que las niñas podían formar parte de un buen coro y con un buen sonido*” y fue la base de los coros mixtos, porque hasta ese momento sólo los niños varones integraban los coros de niños. Eso ocurrió entre “*el 80 y el 82*” según la experta. Por su parte, Piñeros Lara denomina a la muda de voz femenina “**ajuste vocal**” porque no hay un crecimiento tan drástico de la laringe como en los varones. Como en ese período la voz de las niñas tendrá mucho aire – escape de aire – al cantar, recomienda “*paciencia y buena técnica vocal*” para ayudar a restaurar la coordinación vocal (102).

Otros aportes de este tipo de investigaciones nos advierten a qué debemos estar atentos los profes de música y los directores de coro en este período del desarrollo de los niños y niñas⁵⁶.

- La muda **no es una sola**, sino que se va dando por períodos. Hay una etapa inicial de alrededor de un año o premutación, que es la más corta; luego un período crítico o de mutación que finaliza alrededor de los 16 o 17 años, para dar lugar al último paso en el que se estabiliza definitivamente la laringe y termina el desarrollo de los cartílagos de crecimiento de los huesos largos.
- Un ejercicio que desenmascara la premutación y que podemos hacer con nuestros alumnos cuando observamos cambios, sobre todo entre sexto y séptimo grado – pero atención, porque podría darse antes -, es pedirles que produzcan un glissando descendente. Si observamos que el canto del niño se debilita en la zona media y sostiene la estabilidad en graves y agudos, es un síntoma de “desfunción” o “rotura” del registro. A medida que la muda avanza hacia el período crítico, esas roturas se vuelven más significativas, llegando a abarcar más de una octava.

Gráfico N° 8: Ejercicio de glissando empleando ‘O’ o ‘U’



⁵⁶ Se puede consultar la Revista Huellas, que publica la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Facultad de Artes y Diseño (Universidad Nacional de Cuyo). Estos ‘tips’ surgen específicamente del artículo *La muda de la voz en niños cantores y no cantores. Análisis de la rotura de registros*. Ana Gloria Ortega. Publicado en la revista N°7 de 2010. Versión digital en pdf: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3286>

- Otros síntomas a los que debemos prestarle atención: pérdida creciente de las notas de la zona de pasaje; la voz se ensucia con ruidos agregados del tipo burbujeos o trémolos inestables, asperezas; el timbre es estridente y duro; muchas veces las voces se vuelven nasales.
- Si tuviéramos alumnos con sobreedad, es posible que nos toque el período crítico. En esta etapa el niño no puede producir notas agudas, por lo tanto no se le puede pedir que lo haga ni pedirle que cante fuerte.
- Es interesante la comprobación de que probablemente por el entrenamiento vocal, los niños que cantan manejan mejor el pasaje entre el falsete y el registro modal que los que no cantaron antes durante la infancia.

8.5. EL BUEN DIAGNÓSTICO PARA UNA BUENA PLANIFICACIÓN

Una vez tomada la decisión de hacer trabajo coral en la escuela, necesitaremos planificar nuestra labor – solos o junto a otro colega con el cual nos distribuimos los grados -, secuenciando y articulando contenidos, previendo estrategias de enseñanza y prácticas concretas que sean tan significativas para nosotros como para los alumnos. **Esta planificación tendría que estar precedida de un buen diagnóstico sobre qué instrumento – coro – podemos tener con los niños – y las voces - que tenemos, en qué tiempo y bajo qué plan de trabajo.** Saber esto nos permitirá luego seleccionar el repertorio.

En ese marco, cuestiones como las que hemos desarrollado hasta aquí sobre los procesos involucrados en el canto y las características propias del grupo de niños que dirigiremos, sus intereses y los contextos de los que provienen, son todos datos prioritarios para elaborar nuestro plan de trabajo. Se trata de hacer **un diagnóstico perceptual del sonido** desde las condiciones y necesidades vocales de cada grupo específico de niños (Alessandroni – Etcheberry, 2013).

Como el trabajo vocal se genera a lo largo de un proceso que puede abarcar los siete grados de la escuela primaria, año a año o de ciclo en ciclo será necesario contar con informes adecuados – sobre todo si los cursos se distribuyen entre dos o más maestros de música – que aporten al diagnóstico que hacemos al iniciarse las clases. Escalada recomienda que estos informes incluyan datos sobre “las capacidades musicales que tiene **cada niño** en términos de **afinación, memoria, ajuste tonal y ritmo**” (30). El problema que se nos plantea es conciliar los tiempos de la escuela – un módulo semanal o dos horas de 40, en el mejor de los casos – con el tiempo que insume una valoración individual, que es lo ideal. Necesitaríamos coordinar acciones y horarios, aunque una alternativa cuando ya existe un vínculo de confianza entre pares y con el docente podría ser formar grupos más pequeños – por ejemplo de 5 niños – con cada grupo clase.

Para hacer **un buen diagnóstico** lo mejor es pensar de qué nos servirá luego. Podría ayudarnos a determinar:

- Qué aspectos del trabajo vocal – respiración, conciencia corporal, etc. - debemos reforzar o cuáles debemos enseñar ‘desde cero’, y prescribir posibles soluciones;
- En función de ello, definir si podremos incorporar, y en qué momentos, la exploración vocal, rítmica, corporal para introducir posibles movimientos que respondan a una coreografía o percusión corporal;
- Qué repertorio buscaremos o adaptaremos de acuerdo a las características y capacidades que hayamos observado y detectado;
- Qué rutinas de entrenamiento vocal e interpretativo y técnicas de ensayo podríamos implementar con cada grupo en relación al repertorio;
- Prever qué obra de las seleccionadas requiere de un acompañamiento instrumental (orgánico) y/o ayuda de otros docentes (de música o no) o de los propios alumnos (de este u otros grados) que estén dispuestos a acompañarnos;
- Procurar la posible articulación de contenidos con otras áreas.

Con este diagnóstico y los contenidos curriculares previstos para cada grado y ciclo podremos planificar. Planificar nos permite darle una dirección y coherencia a nuestra práctica. A nuestro criterio una buena idea es usar dos ejes en nuestra planificación: **los objetivos y el repertorio**, siempre y cuando ese repertorio haya sido seleccionado previamente en función de un buen diagnóstico.

*“Creo que **el repertorio es la base** para trabajar un montón de otros contenidos. Primero que el repertorio tiene que ser adecuado a la realidad (...) Habrá que generar contenidos generales pero también específicos para cada grupo con el que te toque trabajar. El repertorio es central en cuanto a que va a captar el interés y la atención del niño. Entonces la elección de las canciones que se cantan debe ser muy cuidadosa en cuanto al tipo de melodías que vas a enseñar, la extensión del registro que va a tener, el contenido de lo que va a decir. En ese sentido creo que no es cualquier repertorio (...) Creo que **es un punto bastante central** porque es desde ahí que vas a trabajar los otros contenidos que sí me parecen que tienen que estar incluidos: el trabajo vocal, el trabajo articulatorio, el trabajo musical o sea la idea de un fraseo, la idea de cómo voy a expresar un sentimiento tiene que ver con el sentimiento que te genera cantar este texto, esta canción con esta determinada melodía, entonces eso me parece que es fundamental.”*

Viviana Bogнар

8.6 PLAN DE TRABAJO VOCAL

El plan de trabajo vocal que abordemos con cada grado tiene que responder a las dificultades que presenta cada obra elegida. Se trata casi de diseñar un procedimiento original por obra. Por esa razón es que **no recomendamos estandarizar rutinas**. Es mejor pensar un entrenamiento singular que cobre un sentido más amplio, le otorgue unidad a todas las actividades propuestas y promueva en los alumnos un aprendizaje integral para lograr los objetivos. Hay que dejar de pensar que la técnica vocal sólo se relaciona con la respiración y la relajación en los primeros minutos de la clase, como se suele hacer. Hemos visto en estos dos capítulos todo lo que abarca el manejo del instrumento. Es más provechoso aplicar la técnica a través de diferentes intervenciones que deberán aparecer desde el primer día que se presente la obra – con el pasado de partes, la enseñanza de la obra - para evitar que se adquieran ‘mañas’ desde un principio. Los ejercicios de vocalización pueden ser generales – porque atienden a la buena emisión – o específicos - en relación a cada obra –, como aquellos aspectos relacionados con la melodía, el ritmo y la interpretación. En cualquier caso es muy bueno que **los niños comprendan en la práctica misma para qué sirve la técnica vocal y cuál es el propósito de enseñarla**.

Al elaborar nuestro plan de trabajo en base a los objetivos, el diagnóstico y el repertorio seleccionado, planteamos ejes que sustenten la práctica vocal de acuerdo al ciclo en el que estamos trabajando. Estos ejes pueden ser:

- a. problemáticas asociadas a la respiración (frases largas – *fiato*), a la enseñanza del gesto respiratorio y la afinación prefonatoria
- b. aspectos del registro y tesitura
- c. saltos melódicos (de una nota a otra y la vuelta a esa nota)
- d. ritmo y textura
- e. dicción y articulación
- f. dinámica y resonancia
- g. dificultades de afinación derivadas de las problemáticas anteriores o no
- h. familiarización con movimientos corporales, si la interpretación de la obra lo requiere.

8.7. PLAN DE ENTRENAMIENTO PARA LA EMISIÓN SANA

Finalmente llegamos al plan de entrenamiento. El entrenamiento tiene que ser visto como una inversión de tiempo que aprovecha, en el mejor de los sentidos, la versatilidad del niño.

“...Ese entrenamiento de niño, eso no hay reemplazo, no hay duda. (...) Los niños son esponjas y eso que aprendiste de niño lo guardás para toda la vida, como aprender a andar en bicicleta, todas las cosas que uno aprende cuando es niño. Y en ese sentido sí rescato como algo muy importante de la actividad coral en la escuela es... todo lo que puedas, no solo todo lo otro que hablamos de lo comunitario, de lo social del coro como cuerpo social, pero estrictamente de lo vocal, musical, eso que aprendiste es una huella que queda para toda la vida...”

Viviana Bognar

Todo atleta calienta su cuerpo antes de salir a la pista o a la cancha para no lastimarlo; en nuestro caso debe ser igual. Debemos hacer ejercicios de estiramiento, calentamiento y vocalización para predisponer el instrumento. Sobre todo, pensar en momentos que activen la conciencia postural, conectarse con la respiración. Además, en esta instancia fundamental para la preservación de la emisión sana, recordemos que el docente debe **saber hacer** los ejercicios que le pide realizar al alumno, pero siempre teniendo presente que **su instrumento no es igual al del niño**.

Aunque ya abordamos el tema, es pertinente tener en cuenta que Piñero Lara llama a estas vocalizaciones la práctica de cantar alturas en los tres registros de la voz, con las modificaciones necesarias, teniendo como meta una producción vocal clara, natural, libre y homogénea. (137) Para Escalada son ejercicios repetitivos que sirven para abordar diferentes aspectos del trabajo vocal (60).

A la vez, el maestro tiene que hacer una escucha atenta de la voz de los chicos y la observación de lo que hacen con su cuerpo, para corroborar si lo están haciendo correctamente y por lo tanto eso contribuye a resolver aspectos que persiguen el objetivo del plan de entrenamiento u obra a interpretar. Es fundamental contar con una buena relación de comunicación, un vínculo de confianza, a la hora de **corregir a tiempo, con precisión y tacto** los problemas que detectemos, de manera tal que el niño comprenda en qué se equivocó, sobre todo si presenta problemas de afinación, y sea posible estimularlo.

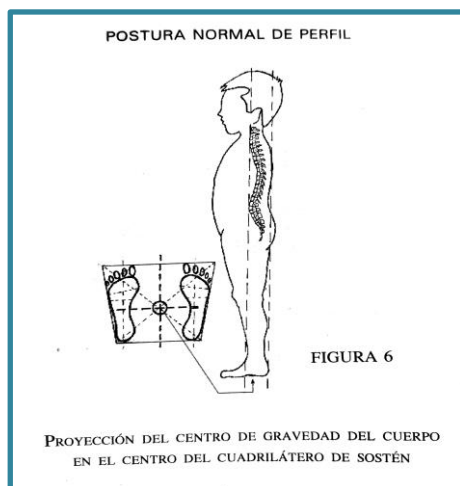
Es buenísimo conversar sobre lo experimentado, promueve la conciencia corporal y es una evidente herramienta de evaluación.

Algunas prácticas de entrenamiento que pueden resultarles útiles:

“Una correcta postura es la que permite que haya una eficiente respiración, posibilitando una buena y sana producción vocal. Para cantar necesitamos todo el cuerpo.” (Piñeyro Lara, 20)

- “Pedir a los niños que den un pequeño salto hacia arriba y en sus lugares. Ellos caerán intuitivamente en la posición correcta, es decir pies separados a la altura de los hombros, peso repartido en las dos extremidades inferiores y posición erecta y equilibrada de todo el cuerpo a través del centro de gravedad en el centro del cuadrilátero de sostén.” (Escalada, 55). Así se observa en el gráfico N° 2 de ese mismo autor (22):

Gráfico N° 9:



Una vez encontrado el punto de equilibrio, balancear el cuerpo trasladando el peso en distintas direcciones, para reforzar el punto en el cual se logra un perfecto equilibrio que facilita una producción del sonido libre de interferencias.

- Para lograr una buena postura si estamos sentados, hay dos posibilidades: “a) sentarse en el borde de la silla o b) sentarse con los glúteos en el ángulo entre la silla y el respaldo”. (Escalada, 55)

De relajación

- Para la relajación nos conviene integrar a la respiración y concentrarnos en la entrada y salida del aire del cuerpo.
- “Inspiramos por la nariz, levantando los brazos y espiramos bajándolos.
- Volvemos a inspirar de la misma forma, pero esta vez espiramos mientras estiramos nuestras extremidades como si estuviéramos dentro de una burbuja. Lo repetimos dos veces más” (Aventuroso et al, 61).

De activación:

- “a) sacudir las manos como sacándose el agua.
b) sacudir los pies como sacándose el barro.” Escalada (51)
- “Cerramos los puños y nos damos pequeños golpecitos en las pantorrillas, muslos, brazos y pecho (a lo Tarzán). Luego, con las yemas de los dedos nos damos golpecitos en los pómulos, frente y cráneo”. (Aventuroso en AA.VV., 61)

Ejercicio combinado

- Partiendo del centro del cuadrilátero del sostén, tengo que lograr que la apertura de los pies coincida con la línea de los hombros y sostener las rodillas flexionadas. Desde esa posición tomo aire por la nariz levantando los brazos y al espirar me descuelgo hacia abajo hasta intentar llevar la cabeza entre las piernas, para lo cual la cabeza no tiene que estar rígida y los hombros destrabados. Desde allí vuelvo a inspirar y mientras me voy levantando, basculo la pelvis hacia adelante, siempre con las rodillas flexibles. Lo último que se yergue es la cabeza y en ese momento suelto el aire.

Cuadro N° 7: Ejercicios respiratorios

- Mientras inspiro por la nariz, estiro un brazo hacia arriba como si quisiera tocar el techo y tomo conciencia de la elongación de la musculatura intercostal. Luego suelto el aire mientras bajo el brazo. Con los dos brazos en descanso al costado del cuerpo les pido a los chicos que comparen el estado de la musculatura entre un lado y el otro. Repito con el otro brazo.

- Inhalo por la boca con ésta en posición de 'a', en dos tiempos y sin generar ruido. Colocamos las manos abiertas en su propio cuerpo: una sobre el vientre, a la altura del ombligo, y la otra en el costado, como tratando de abarcar las costillas. Con las manos en esos sitios, exhalan. Este ejercicio también puede realizarse con los niños ubicados en fila, a modo de trencito, para que experimenten en el cuerpo del otro lo que pasa con la respiración. También da resultado sacar el aire gradualmente repitiendo chistidos (ch- ch- ch.....).

- Repetir el ejercicio anterior, pero al exhalar hacemos el sonido 'tssssssssssssssssssssssss'. Lo importante en este caso, que nos concentramos en el manejo de la columna de aire, es que esa salida de aire sea uniforme, sin fluctuaciones.

- Para trabajar el cambio de presión de aire es interesante sacar el aire como si sopláramos una velita, pero tan suavemente que movemos la llama, pero de tal manera que no se apague. Y la otra es sacar el aire con mucha presión, como si fuéramos un sifón.

- Para dosificar la salida del aire inhalamos con las dos manos sobre las costillas. Y al momento de exhalar les pedimos que saquen todo el aire en cuatro tiempos, luego en seis y luego en ocho.

Ejercicio combinado

-Inhalo como si estuviésemos oliendo un perfume. Al espirar, con las rodillas flexionadas y la posición en equilibrio, extendiendo un brazo por vez a la altura de los hombros, ondulándonos, como si quisiera alcanzar algo a mis costados hasta que el aire se agote.

Cuadro N° 8: Ejercicios para la colocación y de resonancia:

Hay rutinas de entrenamiento que nos permitirán comprender cómo funcionan los resonadores y qué ventajas para el canto tiene conocerlos:

-Hablar mientras bostezamos hace que el niño pueda notar cómo se modifica el timbre por la ampliación del tracto vocal. Sin embargo, el problema es que al bostezar hay una rigidez muscular. Entonces lo que da buenos resultados es dejarlos que hablen mientras bostezan y luego pedirles que perciban el momento previo a la plenitud del bostezo porque en realidad es ahí, cuando hay más flexibilidad, que los formantes son más adaptables a lo que queremos.

-“Inspiramos y sacamos el aire con brrrr (como cuando se cansa el caballo), sin altura determinada (ejercicios vibratorios). Procurar respirar hacia las muelas y pensar en el interior de la boca como si fuese redondo, (cerciorarse que nadie este mordiendo, apretando las muelas) mientras realiza el ejercicio. Si ves que a algún alumno le cuesta sostener la vibración, detente a trabajar sobre el impulso y la presión de aire (prueba con remitirlo a situaciones cotidianas como el chistido o saludar efusivamente a alguien, procurando que no sea en un tono grave para que perciba y registre el impulso de la musculatura abdominal). También puedes proponer realizar el ejercicio solo con rrrrr”. Posiblemente algún niño no pueda hacerlo porque podría tener el foco puesto en los labios y no en sostener la columna de aire. Los labios apenas se rozan.

- “Repetimos, pero esta vez emitimos el sonido más grave que podamos hasta aquel más agudo. Lo acompañamos con movimiento corporal (ej. señalamos desde el piso al techo, desde cuclillas hasta ponernos de puntitas de pie, etc.). Luego repetimos, pero en sentido inverso, desde el agudo al grave.

- Cantamos la nota tenida mi4 empleando una ‘i’. Podemos imaginar que tiene una punta que se ubica en el medio de nuestras cejas. Volvemos a cantarla, pero esta vez emitiremos el sonido sentados con la cabeza hacia abajo, entre las piernas. Percibimos y registramos cómo vibra esa nota en nuestra cabeza para después evocar esa sensación vibratoria estando de pie”. (Aventuroso et al, 61/2). Neira afirma que cuando logramos sentir que el sonido sale del entrecejo obtenemos “mayor ganancia resonancial y proyección de la voz” (35).

- “Es aconsejable realizar un ejercicio no vocal entre una vocalización y la siguiente o practicar la anticipación áfona de la vocalización que sigue (por ejemplo, reforzar el molde de la/s vocal/es que se van trabajar, etc.)” (Neira, 35)

-Juegos de timbres: Evocar situaciones cotidianas que impliquen expresiones y voces diversas, como saludar efusivamente a alguien o cuando estamos cansados o a diferentes personajes, y usarlos para cantar ejercicios de vocalización o fragmentos de canciones.

Ejercicio combinado

- “Dibujamos círculos con los brazos y en cualquier dirección, según el espacio que tengamos, mientras hacemos el ejercicio anterior; después hacemos lo mismo, pero dibujamos líneas rectas. Pedir que registren las reacciones del cuerpo en los diferentes ejercicios” (Aventuroso, 61/2).

Cuadro N° 9: Ejercicios que procuran la distensión de los músculos del cuello y la espalda:

- ✓ Rotación de la cabeza desde un hombro hacia el otro; y luego hacia arriba y abajo, siguiendo estas direcciones con la mirada para evitar lesionar las cervicales. Se puede hacer de cuenta que se dice 'no' y 'sí' en cámara lenta.
- ✓ Dejar caer la cabeza hacia abajo y luego poner las manos entrelazadas sobre la nuca, sin hacer presión, mientras sostenemos el aire inhalado. Las manos se sueltan cuando se exhala y se levanta la cabeza lentamente.
- ✓ Aprovechando la fila en trencito de la que hablamos en los ejercicios respiratorios, tomar distancia del compañero de adelante con las manos colocadas a la altura de su cadera, estirar los brazos y bajar la cabeza. No perder la conexión con el piso, cuadrilátero de sostén.

Cuadro N°10: Ejercicios para elongar y activar los músculos de la articulación:

- ✓ Sacar y meter la lengua, como haciendo burla.
- ✓ 'Limpiar' el interior de la boca pasando la lengua por todos los espacios internos de la misma.
- ✓ Mover la nariz como haciendo de cuenta que nos pica y no podemos rascarnos con las manos.
- ✓ Abrir y cerrar la boca de forma exagerada para todos lados, estirándola.
- ✓ Poner los labios en forma de beso y estirar hacia los costados y hacia arriba y abajo.
- ✓ Solicitar que emitan sin sonido este orden vocálico I – E – A – O – U. Pedirles que presten atención y perciban cómo el velo del paladar y la lengua van presentando cambios a medida que el formante de las vocales va cambiando. Luego repetir el ejercicio con la boca cerrada.
- ✓ Luego pedirles que piensen adónde se apoya - dónde articula - la P para formarse (labios), la N (paladar duro), la L (lengua), etc.

- ✓ “Cantamos tres veces la nota re4 empleando la vocal ‘i’ a un ritmo de negras en 4/4 moderado. Les pedimos a los alumnos que perciban el movimiento que se produce en el fondo de la boca, a nivel del paladar blando y base de la lengua.
- ✓ Con la boca cerrada, repetimos el ejercicio sobre la misma nota, pero esta vez intercalando la vocal ‘e’ – haciendo i - e – i – e... Preguntamos a nuestros alumnos si pudieron sentir la diferencia que adquiere el fondo de la boca (formante) en cada vocal (i – e).



- ✓ Por último, realizamos el ejercicio, empleando las vocales i – e – a – o, respetando ese orden y solicitando a los alumnos que procuren no mover los labios ni el maxilar en el momento de emitir. De esta manera será más fácil percibir el cambio en el formante.
- ✓ Con la vocal ‘i’ cantamos un ejercicio sencillo (puede ser 1 2 3 2 1: re mi fa# mi re; central), prestando atención al formante.



- ✓ Emitimos el ejercicio en la tonalidad de fa#. Al mismo tiempo colocamos nuestra mano sobre la cabeza para intentar registrar las vibraciones que se producen cuando cantamos.
- ✓ Repetimos el ejercicio, pero esta vez trabajando con un compañero que coloque su mano en la cabeza del otro mientras éste último canta.
- ✓ También podemos pedirles que realicen el trabajo nuevamente sentados con la cabeza entre las piernas. De esta forma, el registro de la vibración será mucho mayor y se lo podrá evocar cuando necesitemos hacer hincapié en la direccionalidad del sonido. Este ejercicio puede producir mareo en algunos alumnos, por lo tanto no debe durar más de unos segundos. Procurar también volver a la posición inicial de manera lenta, levantando por último la cabeza e inspirando por la nariz.
- ✓ Sobre el ejercicio: ‘ríe íe íe íe í’ (1 2 3 4 5 4 3 2 1) y luego ‘ríe íe íe íe íe o’, a partir de un re4, cantaremos prestando atención y registrando el formante, la movilidad del paladar, la laringe y la base de la lengua”



Aventuroso (62)

9 EL REPERTORIO:

¿QUÉ CANTAMOS? ¿PARA QUÉ CANTAMOS?

Antes de abocarnos al repertorio, no está de más recordar los distintos modos que existen para el aprendizaje musical y vocal porque “lo ideal” en una clase “es que en su desarrollo se incluyan todos los estilos de aprendizaje para llegar a todos los alumnos”. En la enseñanza de la música tenemos que centrarnos en las necesidades de los niños “y no en las necesidades o limitaciones del profesor o del repertorio que se quiere cantar”, dice Piñeros Lara. Repasemos entonces esas modalidades, dado que cada niño aprenderá más fácilmente a través de alguna o algunas de ellas:

- **“Visual:** cuando la memoria de lo visto predomina sobre las otras;
- **Auditivo:** cuando la memoria de lo escuchado predomina sobre las otras;
- **Kinestésico:** cuando la memoria del movimiento predomina sobre las otras;
- **Físico:** cuando la memoria de la sensación predomina sobre las otras” (111)

9.1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL REPERTORIO

Si lo ideal es centrarnos en el grupo de niños que tenemos cada año, y en este sentido ya hablamos de la necesidad de contar con un buen diagnóstico, cuando pensamos en cómo hacer la selección del repertorio un primer criterio es **conocer cuáles son las “posibilidades reales” del grupo**. Dice Alberto Grau que “... es bueno hacer un balance previo, aunque sea aproximado, de cuáles son las posibilidades reales de la agrupación en relación con el montaje del programa propuesto...” (2005, 90) y los objetivos a alcanzar.

La maestra Guerra sugiere, en base a su experiencia, armar un repertorio en tres bloques:

*1.-“...el bloque de las **obras que implican un desafío y un crecimiento vocal**” – y menciona para su coro municipal de niños la Misa Breve de Britten o el Stabat Mater de Pergolesi; y más en el presente obras contemporáneas como las del inglés John Rutter o de compositores americanos⁵⁷ -;*

Con relación a este criterio, de **desafío y crecimiento vocal**, Grau dice que “es prudente y recomendable no fijar metas inalcanzables creando con ello, al final, desilusiones innecesarias...”. Esto no implica subestimar a nuestros coreutas y dejar de asumir el riesgo de probar. Puede ocurrir que lo intentemos y el resultado no sea

⁵⁷ Como ya advertimos, hay composiciones consideradas música popular que también son obras que implican desafío y crecimiento.

satisfactorio. Pues bien, podríamos sacar esa obra temporalmente del programa y tal vez esperar la maduración del grupo, en el futuro. En cualquier caso, nos plantea la necesidad de planificar con un cierto margen de flexibilidad, para que sintamos la libertad de modificar la planificación cuando sea necesario y conveniente en función del objetivo del coro, de los niños que lo integran – y que son los protagonistas - y de nuestra función de orientadores y facilitadores. Y mucho cuidado porque a veces nuestras expectativas son desmedidas y al no lograr lo esperado, también podemos frustrarnos y frustrar al grupo.

2.- “La otra parte del repertorio tiene que ver con **el contexto, con la formación y con la construcción de nuestra identidad**, y ahí está todo lo que tiene que ver con la música popular, la música nuestra, la música de otros pueblos que también nos enseña cómo somos y cómo nos relacionamos con esas músicas” (Guerra)

Este criterio, relativo a **la identidad cultural propia y ajena**, tiene la potencialidad de poder articularse con otras áreas del conocimiento e integrar así en nuestro trabajo a los maestros de grado, por ejemplo. Conocer y cantar diferentes estilos es fundamental desde el punto de vista de la supervisora de música Mabel Rodini. Los procesos de indagación de los instrumentos voz y coro son herramientas para ofrecer repertorios variados y exquisitos. Los expertos del Instituto Zipoli que entrevistamos dan cuenta de los riesgos que supone que un mismo maestro/director esté a cargo del mismo grupo de niños a lo largo de los años, porque dejará su impronta en términos de estilos y géneros que se abordan más o únicamente. Pellicer relata cómo el hecho de que un director esté más ligado a la música popular o la académica **condiciona la formación de los coreutas, que pasan la mayor parte de su escolaridad ignorando una parte importantísima del corpus de obras disponibles**. Como sea, la escuela es para muchos niños el espacio adecuado – y a veces el único espacio – en el que existe la oportunidad de conocer otros mundos, otras realidades, en la medida en que sean conocidas para el propio docente:

“...existe la mediación entre lo que les gusta y los que yo les propongo, porque la escuela es la que les ofrece los universos, la que amplía el espectro, que en este caso debería ampliar el espectro musical y hacerles conocer a los chicos otros mundos que la sociedad no les permite conocer. Pero para eso yo **como educador tengo que conocer los otros mundos, haberlos buceado de modo que yo les pueda ofrecer a los chicos lo que yo ya tengo adentro...**”

Mabel Rodini

“... tenés que elegir un repertorio que los chicos se sientan interesados y después ir metiendo otro repertorio que les despierte otras vivencias que ellos no van a tener porque viven en un contexto determinado, no importa cuál, de clase alta, de media, de baja, de una escuela de barrio, de una escuela de centro. No tiene que ver con cuál es el que se va a ver más beneficiado o no”

Jorge Salica

En nuestro caso, **el patrimonio popular riojano** es muy rico y amplio. Tenemos muchas opciones a mano a la hora de incorporar obras que se refieran, en su contenido y ritmo, a nuestra cultura e idiosincrasia. Además, contamos con la edición de bibliografía a la cual acudir en la búsqueda de material para adaptar a nuestro grupo y sus pretensiones, como las publicadas por Alfredo Romero, Pancho Cabral, Agustín Lucero (con transcripciones de Jorge Salica) y Matías Ortiz Sosa; y obras con versiones corales como *Copla que vuela*⁵⁸ del maestro Camilo Matta y *Aires de un Pueblo*⁵⁹ del Coro Provincial de Niños Corallius. David Levi hace tiempo que compone obras y arreglos para coros infantiles, aunque aún no fueron editadas. También en el **resto del país** se han realizado trabajos muy completos, algunos incluso con orientaciones didácticas que facilitan el abordaje escolar de obras del acervo folklórico. Entre ellas podemos citar los aportes de autores como Escalada, Violeta Hemzy de Gainza, Antonio Russo, Bernardo Latini, María del Carmen Aguilar, Sebastián Monk y los compositores de música académica que produjeron para los coros infantiles de Mendoza, como Emilio Dublanc, y por supuesto el aporte de Carlos Guastavino, entre otros (ver bibliografía final).

RECOMENDAMOS LA
LECTURA DE: *Canto
Coral Infantil*
Evangelina Jurado,
revista ADICORA N° 14
pag. 15

3.- “Y la otra parte (del repertorio) es **la lúdica**, que tiene que ver con el **entrenamiento corporal, la parte física, la coreografía, con divertirse...**” (Guerra)

Desde nuestra concepción de trabajo, consideramos a este bloque de obras como fundamental para entender e interpretar la música. Lo que denominamos ‘pasarla por el cuerpo’, o sea, por el instrumento. Dice Ana Lucía Frega que el cuerpo es el “instrumento sensible, que expresa y representa”⁶⁰ (1975, 8). La utilización del juego y el compromiso integral del cuerpo en el canto facilitan el desarrollo de la capacidad de comprensión y construcción de significado entre los niños, que es una de aquellas capacidades ‘blandas’ que necesitan para vivir en un mundo en cambio constante.

En este sentido es muy interesante abordar libros como *Juegos de Manos* de Violeta Hemzy; *Taller de Animación y juegos musicales* de Luis María Pescetti; *Crianza y Arte* de Magdalena Fleitas; y trabajos como los del grupo brasileiro Barbatuques, que en su disco *Tum pa* trabajan la percusión corporal a través del juego, también navegar por youtube para buscar videos de estos mismos y otros autores e intérpretes que nos pueden ser de mucha utilidad, como el catamarqueño Diego Marioni y su álbum *Cosiquiando*.

⁵⁸Matta, Camilo. (2011) *Copla que vuela: estudio, adaptaciones y arreglos corales sobre música tradicional de La Rioja, recopilada por Isabel Aretz*. Edición del autor, La Rioja.

⁵⁹Aventuroso, Andrea; Quiroga, María Eugenia; Moreno, Juan Pablo; Barrera, Víctor Hugo. (2017) *Aires de un pueblo: música folclórica riojana para coro de niños*. Edición del MECyT y la Supervisión de Música de La Rioja. Integra la bibliografía que se le entrega a los docentes de música de toda la provincia en las capacitaciones sobre actividad vocal y coral.

⁶⁰Frega, Ana Lucía (1975) *Movimiento expresivo y rítmica corporal*; Edit. División Desarrollo Musical Casa América, CABA.

9.2 DECIR TODOS JUNTOS: INTERPRETACION COLECTIVA

*“Para mí el coro de niños no es como siempre se dice, el semillero es el coro de niños, no. Se trabaja y **se trabaja para aquí y ahora**. Yo no sé si el niño que canta este año conmigo el año que viene seguirá o cuando sea más grande se decidirá por ser músico. Yo tengo un niño acá, en este momento, que quiere hacer música y esa música tiene que tener un fundamento, tiene que tener un contexto y tiene que saber lo que dice, lo que está expresando y saber que está viviendo un hecho artístico”.*

Elisabeth Guerra

Con la música podemos trabajar no solo los procesos de construcción de sentido a nivel individual sino también grupal, lo que se llama la **interpretación colectiva** de una misma obra, que no es otra cosa que una construcción compartida de sentido a partir de una obra, en este caso. Sabemos que esto presupone un ‘trabajo extra’, además de enseñar la letra y la música de una pieza en particular. Grau nos diría que es intentar desentrañar el mensaje de la música, pero no solo como nosotros, los docentes, la concebimos, sino como nuestros alumnos pueden, según su nivel de maduración, comprenderla. Por eso no es sencillo ni rápido lograrlo. Deberíamos resguardar un tiempo de construcción colectiva para poner en juego las representaciones que surgen en el grupo a partir de algo que escuchan y/o leen. En esta instancia, podríamos valernos de juegos, imágenes fijas o en movimiento, objetos que representen texturas, relatos de cuentos, poesías o vivencias de los propios alumnos, o la creación de ambientes sonoros, entre otros recursos. Sin embargo, aquello que todos ganamos en términos de crecimiento valdrá el esfuerzo. Este es un tiempo de altísimo valor para concretar en la práctica aquellos propósitos que solemos repetir en las planificaciones: promover la autonomía, la capacidad crítica, la creatividad entre los niños...

La experiencia nos marca que hay un antes y un después en un coro cuando se logra esa interpretación colectiva, esa práctica de **‘decir todos juntos’** la música que cantamos.

Un criterio que no debe dejarse de lado para ser congruentes con la necesidad de atender a los intereses de nuestros niños es el del **gusto**, es decir aquellas canciones que les gustan a ellos. Sin embargo, en este aspecto las opiniones están bastante divididas. Están quienes dicen que no vale la pena insistir en la escuela en un repertorio de características muy similares y acotadas que suele ser parte del contexto familiar de muchos niños, porque desechamos justamente el tiempo para ofrecerles otras alternativas. Y están quienes opinan que en una primera instancia se puede aprovechar este repertorio, con todas sus limitaciones, para atraer a los niños hacia el canto porque lo que importa es que se interesen por el canto. En cualquier caso no hay que olvidar que el gusto es

dinámico y dependerá de la posición y la flexibilidad de cada docente ir construyéndolo colectivamente.

*“Todos los repertorios que uno les enseña con ganas y con gusto y se los explique a los chicos les gustan. No hay repertorios viejos ni nuevos, hay canciones lindas. Hay que elegir una canción linda y ver que esa canción tenga las dificultades técnicas que los chicos puedan abordar. Yo siempre recomiendo que sea siempre en la cornisa, que no sea algo muy fácil ni que sea algo muy difícil. Si es algo muy difícil vas a estar todo el año y la van a odiar a la canción. Si es algo muy fácil vas a hacer mil canciones porque te va a sobrar el tiempo. Entonces está en el director analizar, es decir hacer un diagnóstico de **cuál sería la cornisa de ese coro**, qué es lo que le está faltando y dárselo, analizar la interválica, analizar la armonía, analizar los textos, a veces textos en otro idioma o por ahí armonías un poquito más interesantes, con rítmicas un poco más sabrosas o con arreglos rítmicos que incluya algunos instrumentos, ir aumentando la complejidad a medida que vas resolviendo los temas”*

Guillermo Pellicer

*“Yo busco el valor educativo que pueda tener de alguna manera lo que escucha, donde está inmerso, la influencia.... todo tiene algo que le podemos rescatar de positivo, entonces voy **mediando** entre lo que él trae, más lo que yo le puedo aportar y es una cosa que... sin negarme a lo que el chico ya trae, porque tengo que encontrarle su valor también, y bueno así voy un poquito de acá, un poquito de allá y voy incorporando lo que yo quiero ofrecer también, eso me parece, fundamental”*

Mabel Rodini

*“Hay chicos que en su mayoría, cuando se aborda música académica, no les gusta, no les gusta y a poco de andar lo empiezan a tomar con muchísimo entusiasmo. Pero eso ¿por qué pasa? Porque **nadie puede querer o gustarle lo que no conoce**. Por decirte un negro spiritual o... hemos abordado el Ave María de Piazzolla. ‘¡Uh, esto es muy aburrido!’. Pero cuando lo sacan están encantados y ellos mismos piden cantarlo... O el Stabat Mater de Pergolesi. Me decían ‘profe, esto es música de Semana Santa’. Sí, es verdad, porque es un réquiem, pero aparte... aparte es una música... ‘estaba con la madre dolorosa’, dice, porque se le ha muerto su hijo, así que es verdad, pero después que lo abordan piden ellos mismos cantarlo, así que no me sorprende a mí ni me dejo influenciar por esas cosas porque sé qué resultados después voy a obtener de ellos ¿no?”*

Andrés Flores

*“Depende del sondeo que haga el director (...) **No hay obras correctas u obras incorrectas**, sino que todas dependen del contexto donde se apliquen. Creo que el profe de música podría tomar cualquiera de las canciones que los chicos escuchan y hacerlos cantar, como hacerlos cantar Vivaldi, Bach o cualquier obra, digamos, pero **tiene que saber cuál es la obra para ese momento del grupo...**”*

Jorge Salica

Profes, queramos o no, el repertorio nos remite casi directamente a **nuestras representaciones y nuestros prejuicios**. Prejuicios que pueden funcionar por más o por menos, según nuestra valoración de las obras. A veces creemos que piezas de la música académica no son abordables por el coro que armamos en esta escuela, con esta ubicación geográfica y con estos niños que proceden de determinadas familias. O, por el contrario, que sólo seremos un buen coro si hacemos estas piezas. En el mismo sentido funciona la música popular, incluso la música de consumo masivo. Se puede trabajar una cumbia, un hip hop y se puede priorizar el trabajo rítmico a partir de una chaya, por ejemplo. Debemos **lograr que DISFRUTEN de lo que cantan** y entonces se lo podrán apropiar. Por ejemplo, podemos pensar en utilizar repertorio académico para lograr un buen unísono, un trabajo de sonoridad, sin pretender abordarlo desde la complejidad de la textura. En cualquier caso hay que enfatizar en el entendimiento de la estructura formal de la obra y en el contorno melódico. Por lo general son melodías que responden a un tratamiento exquisito. Lo importante es que tanto los chicos como uno podamos disfrutar de esta práctica y aprender a la vez.

Es probable que nos toque organizar un acto del **CALENDARIO ESCOLAR**, como los del día de la música y el día del Himno Nacional, o preparar alguna obra para otro acto del **calendario escolar**. Si lo sabemos desde principio del año y estamos integrados a la dinámica institucional, a la manera de un equipo, tendremos tiempo de buscar y planificar las obras según las posibilidades del grupo de alumnos con el que trabajaremos y defender nuestra posición con argumentos, para no tener que ceder a imposiciones institucionales que a veces nada tienen que ver con la música. De todas formas Grau nos recomienda mantener una “actitud flexible y razonable frente a las personas o entidades de las cuales depende la existencia de la agrupación” (100).

Ya hablamos sobre los modelos de coro, estilos de dirección y cómo operan condicionando nuestras decisiones. Por eso, es recomendable decidir **qué PERFIL le daremos a nuestro coro** y si es que vamos a seguir – a conciencia - modelos ya conocidos o nos permitiremos la exploración y búsqueda de nuestra propia identidad como grupo. ¿Por qué insistimos sobre esto? Porque también es un criterio de selección del repertorio. Si decidimos iniciar la búsqueda de un perfil musical propio, y sobre todo si ese perfil se distancia de la representación común de un coro, tendremos que lograr el consenso del resto de los actores, en particular de los directivos institucionales, para trabajar en pos del mismo objetivo. Supongamos que a nivel de 5° grado pensamos abordar un repertorio folklórico latinoamericano y después de trabajar todo el año nos encontramos con una directora o director que preferían la música académica ¿cómo conciliar? Es mejor plantearlo antes.

Por otra parte, al seleccionar el repertorio no hay que perder de vista cuál es **el PROPÓSITO del coro escolar**. Si no hacemos selección de voces – porque seguimos la premisa de que un coro escolar debe ser para todos los chicos y de que todos pueden cantar - debemos entender que el aprendizaje de obras y sus resoluciones técnicas

conllevarán procesos más lentos que los de un coro que sí haga selección. Esto no significa que no se pueda llegar a resultados de excelencia en el primer caso, pero sí que en el camino deberemos armarnos de otro tipo de estrategias - sobre todo si no hubo un trabajo consecuente de formación auditiva y vocal en la cursada - y, como ya se dijo, un repertorio acorde. Se pone nuevamente a prueba nuestra capacidad como músicos - docentes.

9.3 POR DÓNDE CONVIENE EMPEZAR

Para empezar a trabajar sugerimos seleccionar obras preparatorias y de transición que atiendan a predisponer el instrumento y el oído de manera tal que se alcance la correcta emisión, afinación y la independencia auditiva.

Recordemos cómo se sigue una secuenciación lógica en función de su complejización, aplicable a la planificación del repertorio para todos los grados y ciclos:

- ✓ Canciones al unísono con acompañamiento de instrumento armónico;
- ✓ Canciones al unísono a capella;
- ✓ Incorporación de ostinatos rítmicos;
- ✓ Incorporación de ostinatos rítmico-melódicos sencillos;
- ✓ Canto responsorial;
- ✓ Quodlibets;
- ✓ Cánones;
- ✓ Obras a dos voces (con textura homófona – canto con acompañamiento);
- ✓ Obras a dos voces (con textura contrapuntística);
- ✓ Obras a tres voces

“Una vez que se engancharon, recién empiezo con el tema de los quodlibets primero, porque al estar en grupo y cantar cada uno su tema, por experiencia propia, tienden menos a perderse que haciendo cánones; porque el canon, como va repitiendo la misma canción al mismo tiempo... En cambio, en estos dos grupos de quodlibets se hace un poco más fácil. Así que una vez que los chicos se engancharon con el quodlibets pasamos al canon y luego pasamos a canciones a dos voces. Es un trabajo lindo, lleva su tiempo.... Lo disfruto, realmente”

Andrés Flores

Si fuéramos el único profe de música de una escuela o pudiéramos hacer un trabajo en conjunto con el colega, la secuenciación se puede pensar – y sería ideal hacerlo de primero a séptimo grado, a la manera de un **programa institucional integral que responde a los mismos objetivos**.

“Si el trabajo estuvo bien hecho desde el niño de primer grado, y estuve trabajando en segundo y en tercero, ya voy a poder juntar en algún momento que los niños de tercero, de cuarto a quinto hagan la melodía, y los de sexto y séptimo ya van a estar un poquito más entrenados para hacer una segunda voz (...) El trabajo se hace de paso a paso en la hora que me toca también, digamos, pero hay que tener una visión clara de cuál es el lugar al que yo quiero llegar”.

Jorge Salica.

“Si la idea es formar un coro de la escuela yo dividiría el trabajo en dos ¿no? De primero a quinto o de primero a cuarto, y de quinto a séptimo. Entonces de primero a cuarto cantarías algunas cosas con menos dificultad y de quinto a séptimo cantarías cosas con más dificultad. Inclusive acá separaría porque es tan importante el tema de las palabras, de los valores y de su formación, que acá separaría una clase de canciones no tan solo sencilla con la música sino también que tenga que ver con sus temas de interés, que tenga que ver con su edad. Entonces trabajaría en esos 15 o veinte minutos que me tomo para hacer coro áulico lo mismo de primero a cuarto grado, las mismas canciones, separando la misma cantidad de frases, haciendo la misma cantidad de quolibets, para en algún momento juntarlos a todos y... ¡y suena! Claro, y de quinto a séptimo haría la otra cosa”.

Andrés Flores

Hasta acá hemos hablado casi siempre del trabajo en coros áulicos, que en buena medida simplifica nuestra tarea porque no está implicando ningún cambio que afecte el aspecto curricular ni el institucional. Pero también – y sobre todo si lográsemos construir un **programa institucional integral** – podemos pensar en combinar el repertorio con otra forma de práctica de ensayo que evite que cada grado – y cada sala – sea un compartimento estanco. Mezclar cursos puede propiciar la autonomía de los chicos y una mejor adaptación y desempeño ante nuevas situaciones de grupo. Sin embargo, sería fundamental que resistamos a la fórmula de agruparlos por nivel de desempeño. Al contrario, como vimos al hablar de afinación, por ejemplo, la estrategia a seguir al reunirlos tendría que ser una que favorezca el crecimiento y el aprender entre pares. Y esto no pasa solamente por lo musical, sino por la formación humana. Siempre puedo aprender del otro, del acierto y del error del otro, tanto como del propio. Esto sin contar el beneficio que supone abrir una nueva puerta para que aquellos niños que presentan problemas de inserción en nuevos grupos puedan vivir junto a otros esa experiencia. Para el docente trabajar con la heterogeneidad plantea un desafío mayor que, cuando se lo alcanza, brinda una satisfacción también mayor.

9.4 LA PARTITURA

Prof. Emilia Robles

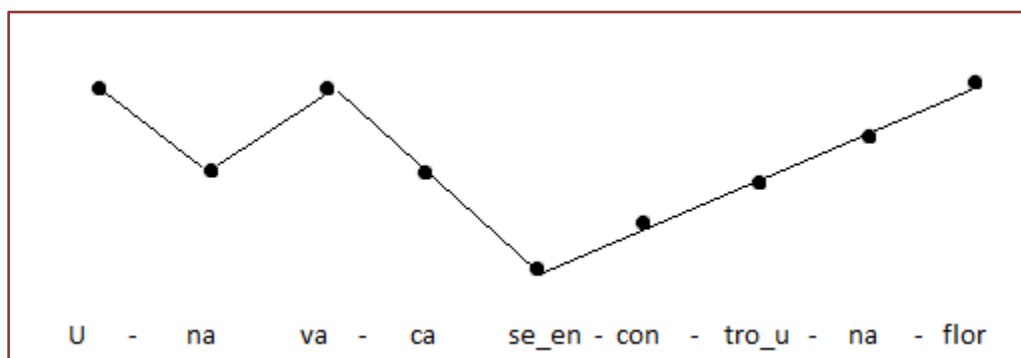
La partitura es una herramienta vital para conocer las potencialidades de la obra que deseamos adoptar para el repertorio de nuestro coro. En ella podremos encontrar elementos básicos para delinear la planificación de su abordaje en términos de tiempo, dificultad, posibilidades de acompañamiento armónico, como así también de orientaciones técnico- musicales, como tonalidad, compás, contorno melódico, extensión de la obra, etc.

Sin embargo, en ocasiones es posible que la partitura no esté a nuestro alcance, sea por razones logísticas o porque la canción que deseamos abordar no está transcrita aún porque se ha transmitido oralmente o tal vez porque es una reciente creación nuestra y de los chicos. También es posible que el material del que disponemos no se ajuste a las necesidades del grupo o no sea de nuestro agrado.

Pero esto no tiene por qué ser una limitación ni tampoco un impedimento para seguir adelante, y sin ánimos de ser prescriptivos, se ofrecen a continuación una serie de alternativas que podremos utilizar, valiéndonos del grado de formación en audioperceptiva que tengamos. Por ejemplo, podríamos...

- Escribir la melodía de la canción a trabajar en la tonalidad que consideramos apropiada para el grupo. Probablemente comencemos escribiendo en una tonalidad y luego sea necesario transportar, tras observar la extensión de alturas con mayor claridad.
- Pasarla al papel utilizando un instrumento melódico nos brinda mayores certezas que solo cantar o escuchar.
- Utilizar escritura analógica nos permite tener una noción más clara del contorno melódico que podemos compartir con los chicos cuando pasemos partes, tanto gráficamente como a través de la **quironimia**. Recordemos que la quironimia es el recurso que usa el director al mover su mano para dibujar una melodía, ubicando las notas por su altura:

Gráfico N° 10: La ejemplo de quironimia



- Recurrir a un colega que tenga más facilidad – y/o tiempo - para que escriba la melodía que precisamos.

La partitura es una especie de mapa que puede orientarnos para llegar a un determinado destino sin 'dar tantas vueltas'. Sin embargo, no es la única manera de llegar ni de transitar una obra. En la práctica, muchos docentes nos encontramos trabajando en las aulas con canciones que conocemos bien pero no por sus partituras, sino por vivencias, medios de comunicación, manifestaciones populares, conciertos, etc. Contar con una partitura puede facilitarnos algunas cuestiones a futuro, como ocurre con un mapa cuando prevemos un viaje: saber de horarios apropiados (cuándo); tiempo (cuánto tardaremos); combustible (cuánta energía es necesario dedicarle); zonas peligrosas (qué hacer con ellas), etc. Ahora bien, si no contamos con tal mapa es posible valernos de nuestros propios recursos para crear uno. Lo que importa es que nos sirva a nosotros como directores de este coro, para este viaje en particular o para solicitar ayuda sin temor cuando estemos perdidos. La cuestión está en emprender el viaje.

10 YO, DIRECTOR.

LA TÉCNICA DE DIRECCIÓN CORAL

Por el maestro Jorge Salica

Después de haber evaluado las posibilidades de nuestro grupo, elegido el repertorio y analizado en profundidad las obras que mejor se adaptan a nuestras necesidades y objetivos, nos enfrentamos a la fascinante tarea de compartir con los niños esas composiciones, construir juntos nuestra propia versión de ellas, que en un futuro cercano presentaremos en algún acto escolar o concierto.

Nuestro tiempo es acotado y nuestros chicos, como nosotros los adultos, están sumergidos en un mundo de abundancia de estímulos que disminuyen sus niveles de atención. Por lo tanto, junto con adecuadas dinámicas de trabajo en grupo, nos serviremos de un **conjunto de habilidades** que permite potenciar los momentos que tengo dentro del aula en la clase de música y luego, durante la interpretación: la **Técnica de Dirección**.

La técnica de dirección es un código de comunicación gestual entre cada director y los cantantes que en nuestro caso se construye en la clase de música: **la géstica**, sobre la base de una géstica universal. La géstica será el recurso que nos ayudará a señalar la marcación de tiempos; a corregir la afinación; a integrar la técnica vocal- emisión sana siempre - y a sostener pautas de interpretación ya acordadas con el grupo en un trabajo previo. Dice Elisabeth Guerra:

*“El asunto del gesto tiene que ver con también ahorrar el tiempo, en cómo le voy a decir a estos niños que hagan un ostinato mientras estos otros niños cantan otra cosa, o por ejemplo... ¿viste que generalmente se usa el instrumento y se usa el cabeceo o el un, dos, tres, cuatro que viene del rock...? Bueno, ese tipo de códigos los enseñamos como para que se vaya creando otra comunicación que no sea verbal. Al no decir tanto, el gesto es más espontáneo, las reacciones mucho más rápidas, entonces **estamos ahorrando tiempo**”*

Al pensar en los gestos del director, lo más probable es que recordemos a directores conocidos, de orquesta o de coros- que habremos visto tanto en videos como en actuaciones en vivo - o los viejos dibujos animados de Tom y Jerry y Bugs Bunny: movimientos agitados de brazos, cabelleras despeinadas por una cabeza que se mueve de manera desenfrenada, apertura exagerada de bocas, expresiones de éxtasis o de furia, saltos en el podio y muchos más.

¿¡Debemos hacer todo eso para dirigir?!

Mmmmmmmmm... Sí y no. Existen gestos corporales que han probado ser efectivos a lo largo de los años, de los cuales podemos servirnos para lograr una comunicación fluida con los niños y, además, es cierto que podemos ponerle todo el cuerpo. Sin embargo, todo movimiento debe responder a nuestra **idea** de cómo debe sonar la obra y de las **posibilidades** del grupo que estamos dirigiendo. Por ejemplo, de nada nos serviría usar movimientos violentos si decidimos que la obra tendrá un carácter suave, ni los cantantes interpretarían 'forte' un pasaje si nuestros gestos indican lo contrario. Por otro lado, ¿se imaginan cómo resultaría una interpretación de un canon por parte de un grupo poco experimentado, si el director se preocupa en guiar la expresividad de la línea melódica de una de las voces y no indica al resto de los grupos por lo menos cuándo deben entrar?

A partir del análisis de la obra musical el director encuentra una resultante imaginaria de cómo debe sonar - una **idea** - que repercutirá en todo el proceso del trabajo con el coro: desde los ejercicios de técnica vocal, la enseñanza de las líneas melódicas, el apoyo instrumental - o no - hasta, por supuesto, la selección de los gestos que sirvan a los cantantes para la mejor comprensión del carácter, ritmo, matices, etc. de la obra. Si nuestra idea no es clara, el proceso de creación de la interpretación estará signado por el ensayo y error que, si bien puede resultar válido, implica una pérdida del acotado tiempo que tenemos en el aula. Con esta idea estamos refiriéndonos a lo que Alessandrini y Etcheverry⁶¹ (18) denominan "diagnóstico perceptual del sonido del coro"⁶².

Recordemos que del 'buen' diagnóstico de nuestro coro hemos seguramente obtenido excelentes indicadores para hacer nuestro trabajo. Esa información será también fundamental para la selección de nuestros gestos y el momento en el que los apliquemos, sin perder de vista el código universal. Este código de comunicación se va construyendo junto a los niños, aun cuando su asimilación sea un proceso inconsciente de parte de ellos, sobre todo cuando cursan la unidad pedagógica (1° y 2° primaria), siempre y cuando hayamos tenido presente cuáles son sus posibilidades y percibamos sus respuestas. Quizás sea muy claro para nosotros que un movimiento ascendente con la palma mirando hacia arriba significa que ellos deben aumentar la intensidad, pero no es extraño que algunos cantantes pequeños eleven la cabeza y/o los hombros. En este caso nos corresponde pensar qué otro gesto podría resultar más apropiado.

⁶¹http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44771/Documento_completo.pdf?sequence=1 – Recuperado el 16/03/2018

⁶² Los autores se referían a este diagnóstico en los términos de concebir a la tarea del director como capaz de "prescribir posibles soluciones surgidas del diagnóstico perceptual del sonido del coro". Es decir, de alguien que sabe qué hacer para que un determinado coro pueda interpretar una determinada obra.



Elisabeth Guerra relata en la entrevista que en la materia Dirección Coral que dicta en el Profesorado, y a la que llegó como docente “*precisamente por ser directora de coro de niños*”, les intenta ofrecer a los estudiantes “*todas las herramientas que tiene un director de coro y que pueden ser aplicadas al aula*”. Y enumera:

*“...cómo escuchar las voces de los niños; conocer las voces de los niños. Entonces al conocer los registros y las posibilidades vocales del niño, cómo voy a elegir el repertorio, qué tonalidades voy a elegir; qué posibilidad de instrumentación voy a hacer o arreglos vocales; cómo puedo trabajar el gesto para ahorrar tiempo de trabajo en la clase; cómo voy a trabajar con los chicos desafinados en el aula. Muchas de las herramientas que nosotros utilizamos en la dirección las puedo aplicar en el aula, pero no trasplantadas sino **con otra visión**”.*

Todo esto parece un proceso complicado, pero es realmente lo que le da sentido al trabajo del grupo en el aula.

10.1. UN CÓDIGO DE GESTOS Y MARCAS

Muchos creen que los artistas son seres que recibieron un don sobrenatural y que su producción responde a una especie de trance místico inalcanzable para el ‘común de la gente’. Nada más alejado de la realidad. **El dominio de la técnica de dirección, como la técnica vocal de los cantantes o la técnica de ejecución de cualquier instrumento musical, se logra solamente con el estudio metódico y se va dando de manera progresiva.** Nuestros primeros intentos no tienen por qué ser perfectos y es conveniente que en esas instancias la dificultad de la obra a dirigir sea mínima. Junto con nuestros alumnos iremos incorporando estos códigos, en la medida en que capitalizamos la experiencia, aprendiendo de ella.

NO TE COMPLIQUES...

¿PARA QUÉ TRABAJAR CON CANCIONES A DOS VOCES SI AÚN NO LOGRAMOS UN BUEN UNÍSONO?

Dirigir requiere de una gran consciencia corporal pues nuestros cantantes reaccionan frente al más mínimo movimiento que hacemos. El estudio de nuestra gestualidad tiene que estar apoyado en una respuesta visual – ponerse a practicar frente al espejo es uno de los mejores recursos en el aprendizaje de la dirección – ya que podremos descubrir en ella movimientos que no sabíamos que realizábamos o que dábamos por sentado que hacíamos de manera clara. La práctica de actividades como el yoga, tai-chi, distintos tipos de danza, Técnica Alexander, Feldenkrais, Eutonía, entre otros muchísimos ejemplos en la que la corporalidad se pone de manifiesto, son una importante fuente de autoconocimiento y un gran aporte a la técnica de dirección.

Podríamos probar la **creación de códigos propios** con el fin de sugerir a los cantantes nuestras ideas de interpretación, nuestra gética de dirección, pero la práctica común ha venido estandarizando movimientos que han probado su efectividad y que, además, permiten que el cambio de un cantante de un coro a otro no le resulte excesivamente dificultoso al tener que aprender un nuevo código de comunicación.

Es importante que adviertan que el alcance de este manual permite una **iniciación** en la práctica de dirección por lo cual, a medida que nuestra actividad en el aula se vaya profundizando, requeriremos obligatoriamente de fuentes más rigurosas de aprendizaje.

Un ejemplo de un nuevo código está plasmado en el libro del músico Santiago Vázquez (2013) *Manual de ritmo y percusión con señas*, Bs. As editorial Atlántida.

10.1.1. MARCO DE DIRECCIÓN

Es muy importante tener en claro el lugar en el que se centra la **mirada de los coreutas** cuando dirigimos un ensayo o una presentación. Si nuestro grupo es numeroso y los debemos ubicar en filas, los que están atrás no tendrán la posibilidad de ver nuestro cuerpo completo; lo mismo sucede si estamos muy cerca de ellos por contar con un espacio pequeño.

De todos modos, como directores, disponemos de un espacio de transmisión de información – ubicado desde nuestra cintura hacia arriba y que comprende el rostro y el alcance del movimiento de nuestros brazos – que será visible a todos, sin importar dónde esté ubicado el alumno. Es lo que denominamos **marco de dirección**.

Gráfico N° 11 : Marco de Dirección



Si la obra no propone movimientos corporales, resulta superflua cualquier indicación fuera de este marco porque en él se pueden indicar la totalidad de las posibilidades expresivas de la música. Bailar, inclinar el torso excesivamente en distintas direcciones, algunos movimientos de la cabeza y otros externos a esta delimitación **no aportan** ninguna información a la interpretación y hasta pueden perjudicarla.

Pero si nuestra interpretación se ve enriquecida por la expresión corporal de nuestros cantantes, ya sea con baile, coreografía o percusión corporal, es posible echar mano de todas nuestras posibilidades físicas y ampliar el marco sugerido para guiarlos y acompañarlos en la experiencia de disfrutar del repertorio, mientras que puedan ver nuestros movimientos.



De aquí en adelante necesitaremos de una lectura atenta y paciente a la vez, porque no podemos omitir el lenguaje técnico. Sin embargo, confiamos en que sobre la base de los conocimientos de música que Uds. tienen no resultará demasiado complejo.

10.1.2. POSICIÓN INICIAL

El punto de partida es la **postura de atención**. Para ello debemos mantenernos de pie, respetando las curvaturas naturales de la columna vertebral y con los brazos extendidos en dirección al coro. Las manos se ubican con la palma hacia abajo o en dirección a los coreutas, separada una de otra a una distancia no mayor de 25 cm, aproximadamente a la altura del pecho y los dedos separados naturalmente. Los codos se estiran hacia los lados, un poco por debajo de la altura de las manos y se flexionan produciendo un ángulo aproximado de 135° entre el brazo y el antebrazo.

Maestro Ariel Alonso



Esta postura, apoyada también en un llamado de atención hecho con la expresión facial, les indica a los cantantes y al público que un hecho musical está a punto de ocurrir. Del público se debe estimular la voluntad de ver y escuchar nuestra interpretación; de los cantantes, la atención y predisposición de su corporalidad para la producción sonora, sea cuando ensayan o cuando están actuando. El comienzo de un diálogo.

Lo más común es que se utilice el **brazo derecho** para marcar pautas que tendrán influencia sobre el compás, las entradas, el tempo y algunos aspectos del carácter. El **brazo izquierdo y el resto del cuerpo**, principalmente los gestos faciales, tienen a su cargo la indicación de aspectos más relacionados con la respiración y la expresividad. Zuleta

Jaramillo los denomina **Marcación y Gesto**⁶³, respectivamente y su combinación es lo que llamamos **Técnica de Dirección o Géstica**. Algunos directores zurdos pueden invertir el uso de las manos.

Antonio Russo en *El Director de Coro* maneja una idea similar:

“En general, una vez dado el primer ataque con los brazos conviene reservar el uso del brazo derecho para la marcación del compás (o del ‘Tactus’) y el izquierdo para los sucesivos ataques o cortes de las voces y para la dinámica”. Y añade: “Sin embargo no es conveniente ceñirse estrictamente a este tipo de gesto ya que se podría llegar así a una gran rigidez. El director necesita una amplia libertad de movimientos con ambos brazos...” (47)

Ejercicios para flexibilizar los brazos y lograr su independencia

El punto de partida de todos los ejercicios es la postura de atención.

- Movemos las manos, desde la muñeca en distintas direcciones.
 - Variante: guiamos el movimiento desde los codos.
 - Variante: guiamos el movimiento desde los hombros.
 - Variante: realizamos movimientos en la misma dirección o en direcciones opuestas.
- Realizamos movimientos con ambos brazos hacia arriba y hacia abajo, desde los hombros. Controlar que no se produzca tensión en el cuello y que los hombros no se levanten.
 - Variante: Al subir los brazos colocamos las palmas hacia arriba y en dirección al piso cuando bajamos.
 - Variante: Cuando un brazo asciende, el otro desciende. Las palmas pueden apuntar hacia la misma dirección (arriba o abajo) o en dirección opuesta.
 - Realizar el movimiento desde el codo o desde las muñecas.
- Movemos los brazos, dibujando una línea horizontal, en direcciones opuestas (en espejo), hacia afuera y hacia adentro.
 - Variante: podemos direccionar las palmas hacia arriba o que se miren entre sí.
 - Variante: cambiamos el tamaño de la línea horizontal dibujada.
- Realizamos movimientos circulares hacia afuera y luego hacia adentro con las muñecas flexionadas hacia arriba (de ‘Karate Kid’).
 - Variante: Iniciar el movimiento con un solo brazo, el otro se incorpora en el mismo sentido (horario u antihorario a una velocidad distinta)
- Realizamos movimientos ondulantes de brazos hacia arriba o hacia abajo. Hay que tomar conciencia de las posibilidades de movimientos que brindan nuestras articulaciones.

⁶³ Zuleta Jaramillo, Alejandro (2003) *Programa básico de dirección de coros infantiles*. Dirección de Artes de Área de Música – Plan Nacional de Música para la Convivencia; Ministerio de Cultura; República de Colombia. (43) Consultar en <http://es.slideshare.net/alfredo447/programa-bsico-de-direccin-de-coros-infantiles-52174661> Recuperado el 18/3/2018.

- Sumar distintos movimientos de las manos: separar los dedos, cerrar los puños, colocarlas en posición como para juntar agua, etc.
- Cambiar la dirección de los brazos hacia los lados (como si jugáramos con agua en una pileta).
- Realizar movimientos horizontales con un brazo (o solo con la mano) mientras la otra traza distintos dibujos: líneas, círculos, cuadrados, triángulos, letras.
 - Variante: el movimiento del brazo es hacia arriba y hacia abajo.
 - Variante: los dos brazos hacen figuras distintas.
- Damos pequeños golpes en la cabeza mientras dibujamos círculos alrededor del ombligo con el otro brazo.
 - Variante: los golpes se realizan en el ombligo mientras los círculos se dibujan arriba de la cabeza.
 - Variante: Cambio de brazo.

10.1.3. MARCACIÓN DEL PATRÓN DE COMPÁS

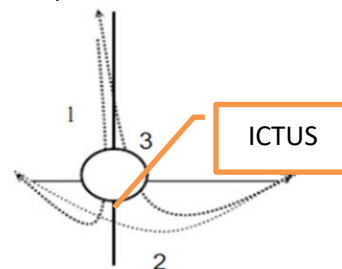
Para poder dirigir a nuestro coro, uno de los primeros datos que obtenemos de la obra a interpretar es su compás. La mayor parte de la música occidental está organizada en compases de 2, 3 o 4 tiempos⁶⁴. Los compases cuyo numerador son 6, 9 y 12 equivalen respectivamente a compases de 2, 3 y 4 tiempos pero cuya subdivisión es ternaria – también llamados compases compuestos⁶⁵–.

Para orientar a los cantantes dentro de esta métrica nos servimos de **patrones de marcación** que se pueden utilizar cualquiera sea la subdivisión. Cada pulso del compás se representa con un movimiento del brazo derecho⁶⁶ que llamamos golpe o **tactus**.

Es necesario practicar mucho tiempo frente al espejo estos patrones de marcación para obtener fluidez en nuestros movimientos, además de combinarlo con el gesto para lograr la independencia de brazos.

DATO IMPORTANTE

El **ictus**, o punto de impacto de cada uno de los golpes del patrón, deben indicarse en el mismo punto imaginario, puesto que, si lo hacemos cada vez en un lugar distinto, los chicos se desorientarán y no sabrán distinguir exactamente a qué tiempo del compás corresponde cada movimiento.



⁶⁴ Existe mucha música que no responde a los patrones rítmicos comunes y requiere de una gran experiencia para su marcación, tal es el caso de la música del Renacimiento o del folclore de algunos países del mundo. Sin embargo, nuestro folclore (con algunas excepciones) y la mayor parte de la música para coros de niños está bajo la influencia europea y se organiza en compases de 2, 3 y 4 tiempos.

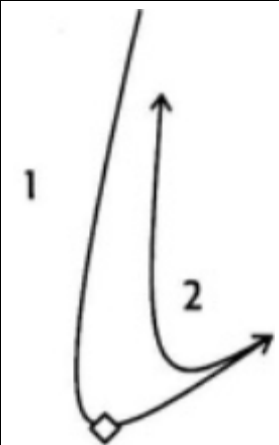
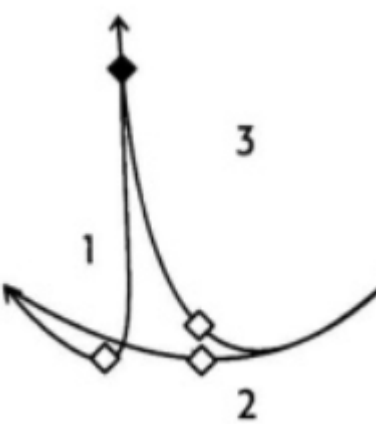
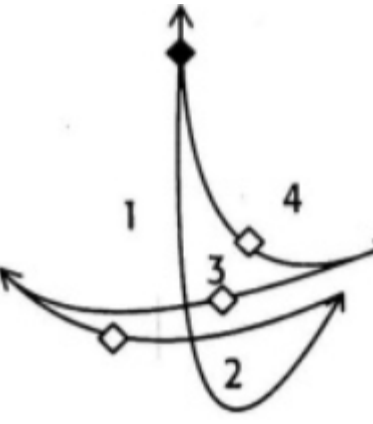
⁶⁵ Recordemos que el denominador de la cifra indicadora indica la unidad de tiempo en el caso de los compases simples y la unidad de subdivisión en los compases compuestos.

⁶⁶ Se marca generalmente con el brazo derecho, aunque no existe ningún impedimento para que un director zurdo utilice su lado izquierdo. En este caso se debe invertir la dirección izquierda-derecha en los gráficos que proponemos.

Existe un error muy común, incluso en directores de larga trayectoria, que consiste en insistir en el marcado del patrón durante toda la interpretación. Al inicio de la obra ya quedan establecidos la velocidad y el compás, por lo cual seguir insistiendo en dar una y otra vez esa información resulta en un desgaste de energía y en movimientos que podrían estar al servicio de otros detalles en la actuación. Si estamos siendo acompañados por instrumentistas, recordemos que ellos también refuerzan esos elementos. Volver al patrón es necesario solamente si existe algún desajuste en el tempo o si es necesario hacer cambios, como rallentando, acelerando, pausas en el discurso, cambios de compás, etc.

Por último, sabemos que existen muchos otros patrones pero exceden las aspiraciones de este manual guía y también al trabajo coral que inicialmente se hace en el aula. Es mejor evitar a nuestros alumnos – y a nosotros mismos – una innecesaria frustración.

Cuadro N° 12: Marcación de compases

Dos Tiempos ⁶⁷	Tres Tiempos	Cuatro Tiempos
		
Ejemplo compás simple: Canción de Tatita ("Tino" Salguero)	Ejemplo compás simple: El Nacimiento (Luna – Ramírez)	Ejemplo compás simple: Himno Nacional Argentino (López y Planes – Parera)
Ejemplo compás compuesto: La Canción del Deporte (Botta – Lomuto)	Ejemplo compás compuesto: Coral de la Cantata BWV 147 (Bach)	Ejemplo compás compuesto: Blue Moon (Hartz – Rodgers)

IMPORTANTE:

Es muy importante tener en cuenta que el último movimiento de cada compás tiene dirección hacia arriba. Los chicos observarán que se acumula energía y que el próximo tiempo es el primero y más fuerte del compás.

⁶⁷ Esquemas tomados de Zuleta Jaramillo (52 y 53)

10.1.4. ENTRADAS

Si estuviste en algún recital de rock, seguramente observaste al baterista del grupo marcar los pulsos del compás previo a la canción que van a interpretar, golpeando las baquetas entre sí y contando, por ejemplo: ¡un, dos tres, cuá! En ese contexto, con los otros músicos ubicados más adelante en el escenario y mirando hacia el público, esta marcación permite una **entrada coordinada** de todos.

En dirección de coros contamos con ambos brazos para ese mismo objetivo. La utilización de uno u otro depende, generalmente, de la cercanía del grupo al que se debe dar la indicación.

Las entradas pueden darse a la **totalidad del coro** o a **una cuerda en particular** y en cualquier momento de la obra, es decir, tanto al **inicio** como después de una **pausa** en el discurso (calderón o silencio prolongado).

El movimiento con el que se da una entrada se denomina **levare** e indica el **tiempo del compás** donde se debe empezar a cantar, el **tempo** o velocidad, la **dinámica** o intensidad y el **carácter** de lo que se va a interpretar. Es muy importante para su marcación el orientar la palma de la mano y el gesto de nuestra cara hacia los cantantes y marcarlo con la suficiente antelación para lograr una respuesta precisa (generalmente un tiempo antes).

La **velocidad** del levare afectará al **tempo** de la interpretación. Su **tamaño**, es decir si movemos todo el brazo (desde el hombro), el antebrazo (desde el codo) o solamente la mano (desde la muñeca) puede influir en la **dinámica** y/o en el **carácter**. Y su **ímpetu** también puede determinar la **dinámica** y/o **carácter**.

Para la indicación del tiempo del compás en el que debe iniciarse el discurso, vamos a recordar lo que dice la teoría:

Inicio Tético: cuando la melodía comienza en el **tiempo fuerte (A)** del compás.

Inicio Anacrúsico: la melodía no inicia en el tiempo fuerte del compás⁶⁸. Puede que la anacrusa **concuerde con un tiempo que no es el primero (B)** o que se produzca en el **contratiempo (C)**.

A. Levare tético

Una de las maneras más usadas por directores noveles consiste en marcar el patrón de un compás completo y dar la entrada en el compás siguiente. Aun siendo válida, no resulta demasiado elegante y no es vista con buenos ojos en la práctica común.

⁶⁸ Omitimos la definición de **comienzo acéfalo** puesto que, para estos casos, se aplica la manera de marcar el levare de inicio anacrúsico.

La más aceptada y efectiva surge de una observación que recalcamos anteriormente: no importa cuál sea el compás que marquemos, su último movimiento siempre se dirige hacia arriba.

Entonces, para marcar el levare de cualquier melodía con inicio tético debemos **realizar un movimiento del brazo o mano con dirección hacia arriba**, con velocidad, tamaño e ímpetu adecuados a la obra. El brazo continuará su movimiento hacia el primer ictus del patrón del compás, punto en el cual los alumnos inician su línea. La marcación del patrón realizada luego del levare puede tener menor énfasis pues ya se dio la información necesaria sobre cómo cantar.

B. Levare anacrúsico que no coincide con el primer tiempo del compás:

Para este caso debemos tener en cuenta los siguientes pasos:

- i. determinar el compás
- ii. determinar el tiempo del compás donde se inicia la música
- iii. observar en el patrón de compás la **dirección del tactus previo** al del inicio de la música (levare) que puede ser hacia abajo, adentro o afuera – nunca será hacia arriba puesto que en ese caso corresponderá a un inicio tético-.

La dirección del levare para este caso será la que nos indica el paso iii; su velocidad, tamaño e ímpetu deben ser adecuados a la obra. Luego seguimos marcando el resto del patrón pero con menor énfasis que el que pusimos en el levare, pues ya dimos la información necesaria sobre cómo cantar.

C. Levare en contratiempo:

Para este caso debemos tener en cuenta los siguientes pasos:

- i. determinar el compás
- ii. determinar el tiempo del compás donde se inicia la música, es decir el del contratiempo.
- iii. observar en el patrón de compás la dirección del **tactus donde se inicia la música** (levare) que puede ser hacia cualquiera de las cuatro direcciones.
- iv. observar en el patrón de compás la **dirección del tactus previo** al del inicio de la música (pulso neutro).

Para este tipo de entrada marcaremos **primero un pulso neutro** (un movimiento pequeño de la mano, desde la muñeca, con la dirección determinada en el paso iv. y velocidad adecuada a la obra, pero sin énfasis) **y luego el levare** (paso iii) que, con velocidad, tamaño e ímpetu adecuados a la obra, dará lugar al inicio de la interpretación en el contratiempo. Luego seguimos el resto del patrón de marcación pero con menor énfasis que el que pusimos en el levare, pues ya dimos la información necesaria sobre cómo cantar.

Es posible que tantas palabras nos hayan dejado algo mareados...

Vamos a dar ejemplos prácticos sirviéndonos de una guía de resolución para aclarar el panorama. Sería bueno realizar esta ejercitación frente al espejo y con ayuda de un metrónomo, que se puede descargar gratuitamente en un teléfono celular. Aunque los ejemplos se dan para los inicios, su utilidad es válida para las entradas en cualquier parte del discurso musical.

Ejemplo 1: *Himno Nacional Argentino*, Vicente López y Planes y Blas Parera

Observemos la partitura para obtener información sobre cómo marcar el levare en este caso.



Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	4/4	Al ser tético no es necesario tener la referencia del patrón.
Inicio:	Tético	Movimiento hacia arriba
Velocidad:	Negra=76	Guía de Metrónomo
Dinámica:	<i>Forte</i> (fuerte)	Moviendo todo el brazo, desde el hombro
Carácter:	<i>Maestoso</i> (majestuoso)	Con gran ímpetu

Marquemos entonces el levare del Himno:

- Colocamos el metrónomo en velocidad de 76. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.
- Nos colocamos en postura de atención.
- Contamos tres pulsos del metrónomo sin realizar ningún movimiento

- Al 4to. pulso realizamos el levare moviendo el brazo en dirección hacia arriba utilizando la totalidad del brazo, es decir tomando al hombro como pivote de movimiento. El movimiento tiene mucho impulso para conseguir un *forte* en la intensidad y el carácter *maestoso* (majestuoso).
- Al marcar el siguiente tiempo, es decir el primero del compás, podemos reducir el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico.

Ejemplo 2: *El Nacimiento*, de Félix Luna y Ariel Ramírez

Observemos la partitura para obtener información sobre cómo marcar el levare.

El Nacimiento

Félix Luna
Ariel Ramírez

C. a $\text{♩} = 60$

Solo

No - che_a - nun - cia - da,

pp

Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	3/4	Al ser tético no es necesario tener la referencia del patrón.
Inicio:	Tético	Movimiento hacia arriba
Velocidad:	Negra=60	Guía de Metrónomo
Dinámica:	Pianísimo	Movimiento pequeño, puede ser desde el codo o desde la muñeca
Carácter:	Íntimo	Movimiento flexible y delicado, poco ímpetu.

- Colocamos el metrónomo en velocidad de 60. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.
- Nos colocamos en postura de atención.
- Contamos dos pulsos del metrónomo sin realizar ningún movimiento.
- Al 3er. pulso realizamos el levare moviendo el brazo en dirección hacia arriba. Su recorrido es más corto, delicado y flexible para lograr la dinámica (*pp*) pero sin perder precisión. Puede realizarse desde el codo o desde la muñeca.
- En el primer tiempo del compás podemos reducir aún más el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico.

Ejemplo 3: *Hey, Jude* de The Beatles

Observemos la partitura para obtener información sobre cómo marcar el levare.

Hey Jude

John Lennon
& Paul McCartney

♩ = 78

Voz

Hey Jude, don't make it bad,

Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	4/4	
Inicio:	Anacrúsico en el 4º tiempo	En el 3º tiempo, es decir hacia afuera
Velocidad:	Negra=75	Referencia de una grabación
Dinámica:	Mf	Movimiento desde el antebrazo
Carácter:	<ul style="list-style-type: none"> <i>espressivo</i> 	expresivo, con sentimiento

- Colocamos el metrónomo en la velocidad escogida. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.
- Nos colocamos en postura de atención.
- Contamos dos pulsos del metrónomo sin realizar ningún movimiento.
- Al 3er. pulso realizamos el levare moviendo el brazo en dirección hacia afuera. Su recorrido es ¿? para lograr la dinámica ¿?. Se realiza tomando como pivote el codo, es decir que involucra al antebrazo y la mano.
- En el siguiente tiempo del compás podemos reducir el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico.

Ejemplo 4: *La Canción del Deporte* de Antonio Botta y Francisco Lomuto

Observemos la partitura para obtener información sobre cómo marcar el levare.

Canción del Deporte

Antonio Botta
Francisco Lomuto


Tpo. de Marcha

Voz

En un mar - co de a - zul ce - les - tial

Colocamos el metrónomo en velocidad elegida. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.

- Nos colocamos en postura de atención.
- Como el levare debe realizarse en el 1° tiempo es conveniente contar los dos tiempos de un compás anterior sin realizar ningún movimiento.
- En el 1° tiempo del compás siguiente realizamos el levare moviendo el brazo en dirección hacia afuera. Debemos adaptar el recorrido a la dinámica elegida. Si nuestra elección es un tiempo más bien rápido, conviene usar como pivote de movimiento al codo, es decir que se mueven el antebrazo y la mano.
- En el siguiente tiempo del compás podemos reducir el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico. Como debe tener gran ímpetu podemos cambiar el pivote a la muñeca y mover solamente la mano.

Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	6/8	
Inicio:	Anacrúsico en el 2º tiempo	En el 1º tiempo, es decir hacia afuera
Velocidad:	Negra=??	Debemos elegir una velocidad adecuada pues no está especificada en la partitura, sólo dice “Tipo. de Marcha”
Dinámica:	No especificada	Debemos elegir una intensidad acorde
Carácter:	Marcial	Con ímpetu

Ejemplo 5: *El auto de papá* de Enrique Fischer (Pipo Pescador)


Observemos la partitura para obtener información sobre cómo marcar el levare.

El Auto de Papá

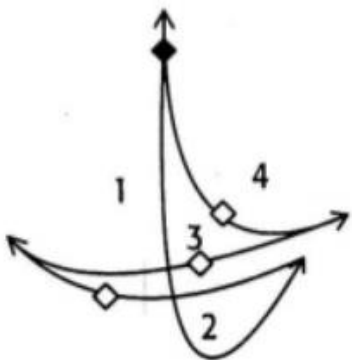
'Pipo Pescador'

♩ = 150

Voz



El via - jar es un pla-cer — que nos sue-le su-ce-der. —

Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	4/4	
Inicio:	Anacrúsico en el 3º tiempo	En el 2º tiempo, es decir hacia adentro
Velocidad:	Negra= 150 (se sugiere)	Debemos elegir una adecuada, es posible lograr una aproximación acomodando el metrónomo a una grabación. No está especificada en partitura original.
Dinámica:	No especificada	Debemos elegir una intensidad acorde
Carácter:	con grazia, giocoso	con gracia

- Colocamos el metrónomo en la velocidad elegida. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.
- Nos colocamos en postura de atención.
- Como el levare debe realizarse en el 2º tiempo es conveniente contar los cuatro tiempos de un compás anterior sin realizar ningún movimiento.
- En el 2º tiempo del compás siguiente realizamos el levare moviendo el brazo en dirección hacia adentro. Debemos adaptar el recorrido a la dinámica elegida, como así también el ímpetu. Definir el punto de pivote adecuado a la velocidad.
- En el siguiente tiempo del compás podemos reducir el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico.

Ejemplo 6: *Fuga y Misterio* de Astor Piazzolla

Observemos la partitura para obtener información sobre cómo marcar el levare.

Fuga y Misterio

Astor Piazzolla

♩ = 125

Band.

Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	4/4 (También se puede utilizar un 3+3+2, pero es solo a modo de ejemplo)	
Inicio:	En contratiempo del 4° tiempo	Pulso Neutro hacia afuera (3° tiempo) y Levare en el 4° tiempo
Velocidad:	Negra=125	Guía del metrónomo
Dinámica:	mf	Desde el antebrazo
Carácter:	tango	Con ímpetu

- Colocamos el metrónomo en la velocidad elegida. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.
- Nos colocamos en postura de atención.
- Contar 2 tiempos sin realizar ningún movimiento.
- En el 3° tiempo marcamos un pulso neutro, es decir, pequeño, desde la muñeca y con dirección hacia afuera.
- En el 4° tiempo marcamos el levare con dirección hacia arriba con movimiento adecuado a la dinámica y el carácter seleccionados.
- En el siguiente tiempo del compás podemos reducir el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico.

Ejemplo 7: Melodía de la *Cantata BWV 147*, de Juan Sebastián Bach

Sólo tendremos en cuenta la melodía del violín para este ejemplo puesto que si tomamos toda la orquesta el comienzo es tético. Se da este caso como modelo solamente.

Coral (Cantata 147)

Johann S. Bach

(Moderato ♩ = 80)

Violín I

Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	9/8	
Inicio:	Anacrúsico en el contratiempo del 1° tiempo	Pulso Neutro hacia arriba (3° tiempo) y Levare en el 1° tiempo del compás siguiente
Velocidad:	No especificado	Podemos tomar como referencia alguna grabación
Dinámica:	No especificado	También podemos tomar como referencia la grabación
Carácter:	No especificado	Ídem

- Colocamos el metrónomo en la velocidad elegida. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.
- Nos colocamos en postura de atención.
- Contar 2 tiempos sin realizar ningún movimiento.
- En el 3° tiempo marcamos un pulso neutro, es decir, pequeño, desde la muñeca y con dirección hacia arriba.
- En el 1° tiempo del compás siguiente marcamos el levare con dirección hacia abajo y movimiento adecuado a la dinámica y el carácter seleccionados.

- En el siguiente tiempo del compás podemos reducir el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico.

Ejemplo 8: *Canción de Tatita*, de Tino Salguero

Observemos la partitura para obtener información sobre cómo marcar el levare.

Canción de Tatita

'Tino' Salguero

Voz

Cuan-do yo_e-ra muy chan - gui-to, re-cuer - do con e-mo-ción, ___

Indicadores	Datos de la obra	Cómo marcar el Levare
Compás:	2/4	
Inicio:	Anacrúsico en el contratiempo del 2° tiempo	Pulso Neutro hacia afuera (1° tiempo) y Levare en el 2° tiempo (hacia arriba)
Velocidad:	No especificado	Podemos tomar como referencia alguna grabación
Dinámica:	No especificado	También podemos tomar como referencia la grabación
Carácter:	No especificado Se sugiere: con grazia, giocoso	con gracia

- Colocamos el metrónomo en la velocidad elegida. Podemos dejarlo sonar algunos tiempos sin comenzar a contar para tener una mejor referencia de la velocidad.
- Nos colocamos en postura de atención.
- Como el levare debe realizarse en el 2° tiempo es conveniente contar los dos tiempos de un compás anterior sin realizar ningún movimiento.
- En el 1° tiempo del compás siguiente marcamos un pulso neutro, es decir, pequeño, desde la muñeca y con dirección hacia afuera.
- En el 2° tiempo marcamos el levare con dirección hacia arriba y movimiento adecuado a la dinámica y el carácter seleccionados.
- En el siguiente tiempo del compás podemos reducir el tamaño del golpe puesto que ya logramos la respuesta del músico.

10.1.5. DIRECCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS

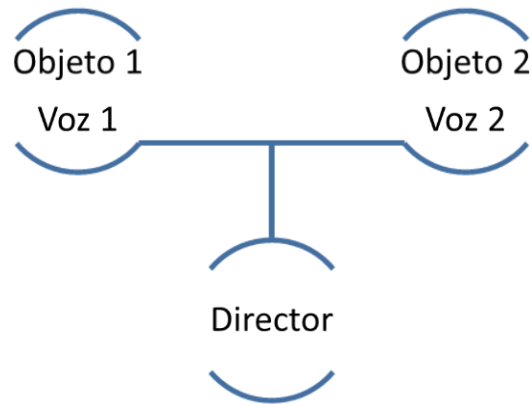
La ejercitación anterior nos sirve para marcar las entradas en canciones al unísono u homofónicas pero, a medida que nuestros alumnos van creciendo y profundizando sus conocimientos musicales, es posible abordar obras en las que cada línea es independiente de la otra (ostinatos, cánones, contrapunto, etc.). Esto significa para nosotros una nueva responsabilidad: la de saber direccionar la indicación para que los cantantes puedan responder sin equívocos al movimiento que estamos realizando.

Saber marcar las entradas es fundamental en este proceso de independencia y nos serviremos de ambos brazos para su realización. La lógica de los movimientos es la misma que se trató anteriormente.

A continuación, te proponemos algunos ejercicios:

Empezaremos a trabajar solamente en dos direcciones utilizando dos objetos concretos que servirán como nuestro primer 'coro piloto'. Pueden ser sillas, atriles o cualquier otro que se nos ocurra. En la medida de nuestras posibilidades, es enriquecedor contar con cantantes reales, que podrían ser otros docentes de música en la misma situación de aprendizaje y que alternen en el rol de cantante y director. No olvides utilizar el espejo para poder medir la efectividad de tus movimientos. Si practicas con personas, es fundamental tener una devolución objetiva del proceso.

Gráfico N° 12: Marcación de entradas

**ENTRADA CON EL BRAZO DE MARCACIÓN**

- Realizar marcaciones del patrón de 4/4 en una velocidad lenta (negra=60) con el brazo de marcación.
- Dirigir la mirada a la voz 1.
- Darle la entrada en el tiempo fuerte del compás (recordando que el levare se debe indicar hacia arriba en el tiempo anterior con el mismo brazo, con un movimiento más pronunciado que el de la marcación del patrón).
- Esperamos algunos compases sin detener la marcación del compás.
- Dirigir la mirada a la voz 2.
- Dar la entrada en el tiempo fuerte.
- Repetir

ENTRADA CON EL BRAZO DEL GESTO:

- Realizar marcaciones del patrón de 4/4 en una velocidad lenta (negra=60).
- Dirigir la mirada a la voz 1.
- Darle la entrada en el tiempo fuerte del compás con el brazo del gesto, sin detener la marcación en el otro brazo.
- Esperamos algunos compases sin detener la marcación del compás.
- Dirigir la mirada a la voz 2.
- Dar la entrada en el tiempo fuerte.
- Repetir.

ENTRADA CON CADA BRAZO DE MANERA INDEPENDIENTE:

- Realizar marcaciones del patrón de 4/4 en una velocidad lenta (negra=60). No se debe detener en el transcurso de todo el ejercicio.
- Dirigir la mirada a la voz 1.

- Darle la entrada en el tiempo fuerte del compás con el brazo izquierdo.
- Esperamos algunos compases sin detener la marcación del compás.
- Dirigir la mirada a la voz 2.
- Dar la entrada en el tiempo fuerte con el brazo derecho.
- Repetir.

Si contamos con cantantes para la práctica es muy útil, en este nivel de dificultad, la marcación de entradas con el canon *Fray Santiago*.

Fray Santiago

Voz

¿Fray San-tia-go, fray San-tia-go duer-me_us-ted... duer-me_us-ted?

Sue-nan las cam-pa-nas, sue-nan las cam-pa-nas. ¡Din, don,dan! ¡Din, don, dan!

Una vez dominados estos tres ejercicios se hace necesario aumentar el grado de dificultad. Para ello se proponen las siguientes variantes:

- 1° Variante: Dar las entradas en el tiempo fuerte sin realizar compases de espera.
- 2° Variante: Dar las entradas en cualquiera de los tiempos del compás (anacrúsico).
- 3° Variante: Entradas en contratiempo (usando pulsos neutros).
- 4° Variante: Marcar entradas en compases de 2 v 3 tiempos por compás.

10.1.6. DETERMINAR LA VELOCIDAD ADECUADA DE LA INTERPRETACIÓN:

Experimentamos anteriormente que la modificación de algunos parámetros de la marcación, con el levare y el patrón de compás, nos ayudarán a sugerir a los niños cuán rápido o lento cantarán una canción. Para llegar a determinar esta velocidad nos servimos, sobre todo, de la indicación metronómica de la partitura, si es que existe. Pero no siempre es tan fácil porque a veces se omite el indicador.

Nuestro bagaje cultural puede salir en nuestra ayuda. Mientras más ampliemos nuestros conocimientos sobre la música que queremos interpretar, más elementos

tendremos a favor para realizar la elección adecuada. Las producciones de otros también nos pueden servir de ayuda, más ahora que muchas de ellas se encuentran disponibles en internet, en múltiples formatos. Sin embargo, la última palabra la tienen nuestros cantantes: **debemos estar atentos a sus posibilidades** pues de nada sirve que insistamos con lo que dice la indicación del metrónomo, si el texto es demasiado complicado de cantar rápidamente o si el fiato necesario a una velocidad lenta es inabordable para los chicos.

10.1.7. CAMBIOS DE TIEMPO

Gran cantidad de música requiere, por razones expresivas, que modifiquemos el **tempo** de su discurso. Esto puede estar indicado en la partitura o puede ser una decisión personal a partir del análisis de la obra. También es posible que hayan sucedido cambios de tempo de manera involuntaria durante la interpretación – puede suceder que hayamos convertido una canción de cuna en música para despertar al bebé o una chacarera en una zamba – y queramos devolver a la música a su curso natural.

Proponemos algunas modificaciones en la marcación para lograr el cambio de tempo, ya sea acelerando o retrasándolo. Sugerimos practicar estos cambios en fragmentos de distintas obras.

Cuadro N° 13: Marcaciones para cambiar el tempo

	Acelerar el tiempo	Retrasar el tiempo
Por cambio de Pivote en el brazo	<p>Pivote hombro: primero realizamos la marcación con todo el brazo (movimientos lentos y algo torpes)</p> <p>Pivote codo: luego trabajamos el brazo y aceleramos el movimiento que va del codo hacia la mano</p> <p>Pivote muñeca: Finalmente solo movemos la mano con agilidad y recorridos cortos</p>	<p>Pivote muñeca: Empezamos por mover solo la mano (movimientos ágiles con recorridos cortos)</p> <p>Pivote codo: Vamos aquietando el movimiento al sumar el antebrazo (hasta el codo)</p> <p>Pivote hombro: realizamos la marcación con todo el brazo (movimientos lentos y algo torpes)</p>
Por modificación del tamaño del recorrido	Sin realizar un cambio de pivote, vamos disminuyendo el tamaño del recorrido de cada tactus del patrón rítmico.	Sin realizar un cambio de pivote, vamos aumentando el tamaño del recorrido de cada tactus del patrón rítmico.
Por cambios en la subdivisión del tiempo.	Imaginamos que cada tiempo está subdividido en semicorcheas, luego en tresillos de corcheas, luego en corcheas.	Imaginamos que cada tiempo está subdividido en corcheas, luego en tresillos de corcheas, luego en semicorcheas.

10.1.8. EL GESTO

Una vez que se establecieron los parámetros primarios en la interpretación, si queremos lograr mayor expresividad podemos dejar de lado, en parte o en todo, la marcación para dar lugar al gesto. Esto no significa que la marcación no aporte posibilidades expresivas; los ejemplos anteriores han dado muestra de ello.

Gesto y marcación se complementan, por lo cual debemos evitar subordinar alguno de ellos al dominio del otro. Es muy común que en nuestras primeras experiencias dirigiendo nos dediquemos solamente a marcar el pulso y algunas entradas con ambas manos y en espejo. Es parte de nuestro proceso de aprendizaje. Pero es sano ir descubriendo **cuánto puede mejorar la calidad de la música que interpretamos junto a nuestro coro, si independizamos la información que brinda cada brazo.**

Veamos algunas pautas expresivas y cómo indicarla mediante el gesto – y con la marcación, si fuese posible –:

Cuadro N° 14: Comparación entre gestos y marcaciones

	Gesto	Mediante la Marcación
CRESCENDOS	Elevar la mano alejándola del cuerpo, con la palma hacia arriba y el pulgar separado del resto de los dedos	Aumentando el tamaño del recorrido del patrón de marcación. Tiene como punto negativo la posibilidad de retrasar el tempo
DECRESCENDOS	Hacer descender la mano, atrayéndola hacia el cuerpo, con la palma hacia el frente y el pulgar separado del resto de los dedos.	Mermando el tamaño del recorrido del patrón de marcación. Tiene como punto negativo la posibilidad de acelerar el tempo.
PIANO	Mano cerca de los labios, palma en dirección al coro	Recorrido de patrón muy pequeño, movimiento desde la muñeca.
FORTE	Mano levemente extendida hacia adelante, con sensación de tensión	Recorrido de patrón grande, movimiento desde el hombro
LEGATO	Trazar una línea horizontal hacia izquierda y/o derecha, sin interrupciones y con la palma hacia abajo.	Recorrido del patrón con movimientos circulares y de velocidad constante
STACATTO	Pulgar e índice forman un círculo, la palma de la mano está en dirección a los cantantes. Movimiento veloz con pausa entre cada punto.	Pulgar e índice forman un círculo, la palma de la mano está en dirección hacia abajo. Movimiento veloz, desde el codo o la muñeca con pausa entre cada punto.
SOSTENER NOTAS LARGAS	Palma hacia arriba, dedos formando una especie de cuenco. Movimiento del brazo casi imperceptible hacia arriba.	No hay marcación posible.

10.1.9. CORTES

Un corte es un gesto que sirve para interrumpir el discurso musical. Se puede realizar con ambas manos o con la que se encuentre más cerca del grupo que debe finalizar su frase. La manera más clara de realizarlo es colocando la palma de las manos hacia arriba y luego, mediante un movimiento circular hacia adentro o hacia afuera, colocar las palmas hacia abajo, cerrando los puños. También se puede acompañar este gesto con la unión de los dedos pulgar e índice.

Los cortes pueden presentar las siguientes variantes en su utilización:



Los cortes pueden realizarse de manera definitiva (final de la obra) o de manera momentánea, lo que significa que la música seguirá después del corte, pues así lo determina la partitura o nuestro análisis de la obra.

Para realizar el corte a una sola línea vocal debemos **mirar con anticipación** al grupo que va a terminar su frase y, mientras seguimos el patrón del compás, realizar un cierre de los dedos pulgar e índice en el tiempo exacto en el que deben hacer silencio. **No siempre es necesario indicar el corte de una voz**; podemos pautar en los ensayos con cada grupo el momento exacto de los finales de frases y realizar movimientos que estén al servicio de algo más importante dentro del discurso musical, como el fraseo o la entrada de otra voz.

Los cortes que se dirigen a todos los músicos (pues también podemos contar con acompañamiento musical) deben ser siempre claros y ser precedidos con un llamado de atención a cada integrante para lograr una respuesta total.

También es probable que exista un cambio de tempo antes de realizar un corte, generalmente un ritardando. Para ello, debemos servirnos de los movimientos corporales que sugieren a los alumnos estos cambios (ver cuadro Marcaciones para cambiar el tempo).

Para marcar una nota tenida antes del corte, se recomienda **abandonar definitivamente la marcación del compás y ayudar al apoyo del sonido** con un leve movimiento de las palmas hacia arriba. El gesto circular del corte debe enfatizarse.

Si hacemos un corte en pianísimo, **el movimiento es mínimo y cercano a la cara del director**, para ayudar con los gestos faciales a la precisión y delicadeza con la que los cantantes deben responder. Los cortes en intensidades mayores requieren de **gestos más amplios**, también con apoyo de gestos de la cara.

10.2 DIRIGIR ES ANTICIPARSE

Durante la interpretación tenemos que ir anticipando cualquier indicación a los fines de lograr la ejecución que pretendemos de la obra. Por ejemplo, para señalar una acentuación determinada que hayamos convenido previamente en algún ensayo o que surge en el momento, siempre y cuando los coreutas conozcan el gesto, llamaremos la atención del cantante diciéndoles con el gesto que 'lo deben realizar'. Por eso es importante anticiparse, porque si lo hacemos en el mismo momento, como la respuesta cerebral no es instantánea, no lo hará. Y con cantantes niños, que pueden dispersarse con más facilidad, es fundamental. Nos daremos cuenta de ello si, en el caso de que indiquemos a los cantantes un acento en el mismo momento en el que debe realizarse; con seguridad el efecto no será interpretado.

¿DEBEMOS MARCAR TODOS LOS ELEMENTOS DE UNA PARTITURA?

Es probable que de nuestro análisis hayan surgido muchas ideas e intentemos llevar a la dirección todas y cada una de ellas. Es cierto que en una primera instancia nuestros niños necesitan de una guía pero, con la práctica, nos daremos cuenta de que, pese a su corta edad, ya tienen formada una gran musicalidad y debemos permitir que puedan expresarla con mayor libertad.

Dice el maestro Navarro Lara⁶⁹ en su libro *Los Secretos del Maestro*:

“Una de las obsesiones de los directores nóveles es querer marcarlo todo en todo momento; cuando un director va ganando en experiencia reduce considerablemente sus indicaciones: ‘El máximo resultado con el mínimo esfuerzo’ [...] Los directores que pretenden dirigirlo todo a la vez convierten su ejercicio en algo frenético y neurótico y lo único que consiguen es molestar a la orquesta...”.

CONSIDERAMOS QUE EL ‘TRUCO’ CONSISTE EN ESTAR SIEMPRE ATENTOS A LA MUSICALIDAD DE LOS NIÑOS.

⁶⁹ Navarro Lara, Francisco (s/d fecha) *Los secretos del maestro*. <http://www.musicum.net/los-secretos-del-maestro/>

10.3 ANALIZAR LOS RESULTADOS

La tecnología de la que disponemos actualmente puede ser de gran utilidad para analizar, sin la influencia de la adrenalina de un ensayo o una actuación, **cuál es la relación entre nuestra gística y la respuesta de los cantantes**. Una grabación en video puede resultar fuertemente esclarecedora. El objetivo es analizar objetivamente y definir cuáles son **los gestos más efectivos y cuáles no aportan** a la interpretación o incluso la entorpecen. Ello requiere una mirada objetiva pues podemos caer fácilmente en la desvalorización excesiva o en la sobreestimación de nuestra tarea, lo que impide un crecimiento a nivel profesional.

El observar a otros directores es también material de aprendizaje. Abundan en internet videos de interpretaciones de grandes directores, o de otros no tanto, y de clases magistrales de las cuales podemos aprender constantemente.

10.4 DIRIGIR Y ACOMPAÑAR

Existe repertorio que se ve enriquecido con el acompañamiento instrumental pero, en muchos casos, es el mismo director el que debe realizarlo. Al respecto, el Maestro Andrés Flores nos dice:

*“...a través de mi experiencia, creo que se pierde conducción de lo que se quiere lograr con el coro, porque no es lo mismo un coro dirigido que un coro acompañado ¿no? El chico debe tener... debe saber que tiene adelante una clase de interpretación que se tiene que lograr y para eso el director marca, que son todos los rallentando, los acellerando... y todos los matices ¿no? **Que hace que una canción suene de diferente forma dirigidos por dos directores diferentes.**”*

Lo ideal es tender una red de colaboradores del coro, que pueden ser otros maestros de música, maestros de grado, padres, amigos o incluso algunos alumnos. Por ello, para evitar perder tanta riqueza en la interpretación, consideramos que debemos acompañar al coro solo como último recurso.

11. TÉCNICAS DE ENSAYO

Enseñar la obra a nuestros alumnos tiene que ser un **proceso entretenido** que mediante las técnicas de ensayo logre **la optimización de esfuerzo y de tiempo**. Algunas de esas técnicas pueden ser planificadas, pero podemos usar otras para hacer algún ajuste tanto en el producto musical como en el estado anímico del grupo.

Recuerden que ya hemos mencionado algunas, como la realización de ensayos parciales, la identificación de voces guías y su distribución en el grupo, entre otras.

Basándonos en la experiencia, cada uno de nosotros sabrá cuándo y cómo implementar esta pequeña batería de propuestas – que además podremos enriquecer – según sea cada grupo con el que trabajamos. Ya advertimos al hablar del plan de entrenamiento vocal sobre **la inconveniencia de estandarizar una rutina**. Esta premisa es válida para el abordaje de cada ensayo, para incrementar el interés hacia el coro escolar por parte de los chicos. No es que nuestro único objetivo sea entretener a los alumnos, sino que **es mejor pensar propuestas que permitan lograr los objetivos, conlleven una superación permanente y además sean atractivas**.

Es común que se presente la necesidad de **hacer correcciones** a algunos de nuestros coreutas. En esos casos es mejor explicarles que la necesidad del cambio es en beneficio del coro y de su propia salud vocal y que **la equivocación, muchas veces, es útil para el aprendizaje**. Pero debemos ser cuidadosos para no herir sus sentimientos y dejar marcas negativas en su historia personal. Tengamos en cuenta que muchos adultos como nosotros cargan con anécdotas sobre experiencias

Recomendamos aplicar **la géstica** que hemos desarrollado **durante las clases**, para fomentar su entendimiento y apropiación en el tiempo. Aplicar la marcación y el gesto solo en los conciertos dificulta mucho la construcción común de un entendimiento aunque les hayamos explicado qué significa cada movimiento.

11.1 PROPUESTAS

Sobre la **UBICACIÓN** de los niños en el aula:

- Si el aula con la que contamos es pequeña podríamos usarla para el aprendizaje de las obras, pero intentar hacer la puesta a punto en algún otro espacio de la escuela que facilite mayor libertad en los movimientos de los niños. Aprovechar el sol en invierno.
- Cuando abordemos el aprendizaje de obras a dos o más voces, recomendamos la disposición de las cuerdas en rondas – ya sea sentados o parados – para evitar la

confusión con la línea ajena. Este recurso también puede ser útil para propiciar la escucha y lograr de esta manera el empaste⁷⁰.

Pasado de partes:

Antes de enseñar una obra o fragmento es imprescindible que nosotros lo hayamos comprendido correctamente, de manera tal de haber podido sortear cualquier dificultad rítmica o melódica; conocer el mecanismo correcto para cantar todos los intervalos; ubicar los mejores lugares de la obra para respirar; utilizar la articulación adecuada de cada nota; distinguir claramente la estructura, etc. Es casi inconcebible pretender enseñar una obra que no sabemos cantar pues **cualquier error que transmitamos será casi imposible de revertir luego**. Lo cierto es que ‘desaprender’ y aprender la melodía de otra forma es bien difícil. Nuestro conocimiento previo de la obra, incluyendo nuestro canto, nos permite además reconocer los pasajes difíciles y compartir con los niños la manera de abordarlos, logrando con ello la optimización del tiempo.

Recuerden que la comprensión de los distintos aspectos de la música (ritmo, melodía, armonía, forma, textura) se logrará a partir de la percepción corporal y auditiva (audioperceptiva).

Algunas cuestiones a tener en cuenta:

- Presentar a los niños toda la obra o melodía o grandes fragmentos para que puedan entenderla en su totalidad. Cantarla con otro profe o alumno que ya la sepa bien cuando no se entienda un pasaje.
- Los fragmentos (frases) deben tener sentido.
- Cantar una parte de la frase (pregunta) y pedirles que canten la otra (respuesta).
- Podemos utilizar quironimia para que reconozcan visualmente el movimiento melódico. (ver capítulo 9, ítem 3)
- Si debemos pasar dos o tres voces distintas hay que proponer alguna actividad a los niños que no están aprendiendo su parte en ese momento (como marcar pulso, ritmo, quironimia, cantar ‘mentalmente’ su línea, es decir en silencio).
- Luego de aprender dos frases debemos cantarlas sin pausa, una detrás de la otra. Los siguientes fragmentos se irán sumando a lo aprendido.
- Un grupo canta su melodía mientras el docente canta la otra.
- Tanto nosotros como los propios niños podemos ejecutar la otra melodía en algún instrumento.

⁷⁰ se refiere a la sensación de homogeneidad en la emisión de un conjunto de voces.

Sobre problemas rítmicos:

- Marcar el ritmo de la canción con palmas o sobre alguna parte del cuerpo. Podemos apoyar con la marcación del pulso y acento con los pies o con algún elemento sobre el banco.
- Dividir la clase en dos grupos; uno canta la melodía y el otro marca solamente el ritmo. A continuación, cambiar roles.
- Reducir la velocidad en pasajes difíciles.
- Para estimular y apreciar la riqueza rítmica, en el momento de la puesta a punto se puede jugar con trabalenguas y rimas. Es divertido variar la velocidad y entonarlos con diferentes timbres.

Sobre problemas melódicos:

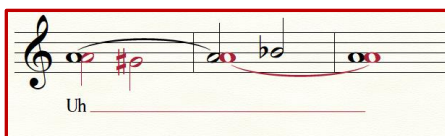
- Acompañar nuestro canto con quironimia.
- Apoyar el canto tocando un instrumento melódico.
- Dividir a los alumnos en dos grupos. Uno canta o marca la pregunta de la frase y el otro la respuesta. A continuación, cambiar roles.
- Cantar un calderón sobre la nota conflictiva.
- Algunos problemas melódicos pueden resolverse apoyándose en la armonía, es decir, acompañándonos con un instrumento armónico.

Sobre problemas armónicos:

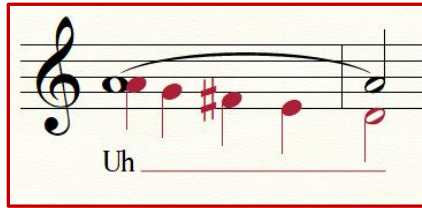
- En la vocalización se otorga una nota tenida a cada cuerda. Cuando son dos voces es conveniente trabajar con los intervalos de 3° y de 5°. Pedirles que asciendan o descendan simultáneamente por semitonos. Para complejizar se pide solo a una voz que realice cambios, mientras la otra sostiene la nota.



- Se parte desde un unísono. La voz 1 se sostiene mientras la voz 2 descende un semitono y luego vuelven al unísono. A continuación, la voz 1 asciende un semitono y la voz 2 mantiene.



- Partiendo del unísono la voz 1 mantiene y la voz 2 descende por grado conjunto.



- Cantar un fragmento de la obra y realizar un calderón en el acorde conflictivo.
- Apoyar con instrumento armónico.

Idiomas:

- Emplear los fonemas del idioma extranjero en las vocalizaciones.
- Recitar el texto.
- Comprender el significado del texto.
- Cantar el texto solo con las vocales.

Cómo combatir el aburrimiento:

Como la aplicación de técnicas a veces aburre a los niños, podría ser beneficioso evocar nuestra propia infancia, ponernos en la piel de niños otra vez y, sobre todo, ser genuinos. Los niños no mienten sobre lo que les resulta atractivo o divierte. Si nos predisponemos a divertirnos y aprender con ellos, la experiencia será irreplicable.

Hay cuestiones muy sencillas a tener en cuenta para combatir el aburrimiento. Por ejemplo:

- No trabajemos toda la clase en la misma postura. Los niños son inquietos y moverse es prácticamente inevitable para ellos. Lo que en otras clase molesta, en música puede capitalizarse.
- ¡Arriba! ¡Arriba!: es un gesto de optimismo al haber aprendido una obra o fragmento. Si estamos sentados, nos paramos; y si ya estamos de pie, nos paramos con cuidado arriba de la silla y cantamos allí.
- Si vemos que nuestros chicos están perdiendo el interés, podemos cantar una obra ya aprendida anteriormente.
- Incorporar juegos.

Para combatir la sobreexcitación:

- Respirar profundamente, concentrándonos en cómo el aire entra por las fosas nasales, expande nuestra caja torácica y luego sale por la boca. Esto puede hacerse

al principio de una clase, en el momento que se necesite pasar de ensayar una obra con mucha energía a una más tranquila o cuando los alumnos regresen del patio o de una clase de educación física, por ejemplo.

- Correr las sillas y/o bancos (si el espacio lo permite y mejor antes de que los alumnos lleguen al aula). Luego hacerlos sentar con la cola en el piso, pedirles que sientan sus isquiones y que realicen un leve balanceo sobre ellos. Luego respirar como en el punto anterior, esta vez todavía sentados en el piso.
- El espejo: los chicos deberán imitar lo que hacemos. Desde una postura erguida, con los pies juntos y las palmas de las manos encontradas a la altura del pecho. Cuando los pies se abren lo hacen también las palmas, quedando éstas abiertas. Pueden volver a cerrarse o abrir solo hacia uno de los lados. La idea es que no verbalicemos las indicaciones. Tiene que bastar con sólo pararnos al frente de ellos y esperar que empiecen a imitar nuestros movimientos. Si algunos empiezan, otros reaccionarán como efecto cadena e inevitablemente deberán concentrarse para seguir los movimientos.

Espacio para aportar a la interpretación:

- Si se trata de construir un decir colectivo, resulta fundamental evocar los saberes previos de los chicos. Cierta vez el Coro Provincial de Niños Corallius tuvo la siguiente experiencia: la obra central era una versión coral de la canción de cuna Duerme Negrito. Para ponernos en sintonía con el carácter de la canción les pedí a los chicos que me contaran qué canciones de cuna conocían. Surgieron bellísimas melodías que comenzamos a cantar, creándose un clima súper propicio para abordar la obra central. Además, algunas de las que surgieron en ese espacio quedaron como preludios interpretados por sextetos u octetos.

Aplicar percusión corporal o coreografía:

El movimiento colabora con ‘destrabar’ y resolver aspectos relacionados con el aprendizaje musical y las dificultades técnicas, como el entendimiento de las cualidades del sonido.

“...en el terreno específico de la Pedagogía Vocal, la integración de la actividad corporal en la clase de canto podría, más allá de liberar estructuras anatómicas intervinientes en la fonación, favorecer el desarrollo técnico de los alumnos, cumpliendo un rol insoslayable en la circulación de contenidos que tiene lugar a partir de las interacciones docente-alumno (...). En la clase de canto, la corporalidad y el movimiento están al servicio del proceso de aprendizaje y de la construcción de habilidades, involucrando procesos psicológicos y cognitivos que exceden a las cuestiones exclusivamente fisiológicas”

Camila María Beltramone

- La incorporación del movimiento a nuestras prácticas fomenta la diferenciación del cuerpo que canta con el que habla y por lo tanto entrena la concepción de **esquema corporal**.
- Hay composiciones o versiones corales que tienen incorporado ya algún tipo de movimiento corporal como parte de la obra en sí misma.
- Los momentos de esparcimiento, la incorporación del juego y el movimiento en las vocalizaciones y en los momentos de aprendizajes de partes, de acuerdo a nuestra experiencia, nos brindan recursos para crear coreografías a partir de situaciones que generan regocijo en los chicos y en nosotros. Por lo tanto la creación se vuelve colectiva y llena de significado.
- Los juegos de manos de los chicos en los recreos del coro o de la escuela son un gran recurso para incorporar a una introducción a una obra mayor, a modo de preludio.

Relación Afinación – Balance – Empaste⁷²:

Lograr un correcto empaste dependerá de que todas las voces puedan afinar y que ninguna de ellas se destaque por sobre las otras por estar mal balanceada (en una intensidad distinta al resto).

- Ubicar a las distintas cuerdas en rondas para permitir la escucha mutua.
- Jugar a imitar el timbre de alguno de los cantantes. Pedimos a otros alumnos que sean la voz de referencia.
- A la propuesta anterior le sumamos la imitación en distintas intensidades.
- Como apelábamos a las voces guía para resolver la afinación, en este caso detectamos a los niños cuyas voces se acercan al ideal que preferimos para ese grado. Los distribuimos equilibradamente entre el resto para que les sirvan de referencia

IMPORTANTE:

Al momento de dirigir hay que escuchar atentamente la producción sonora de nuestros cantantes para lo cual no debemos cantar con ellos. Además de limitar nuestra ayuda gestual para mejorar su interpretación, parecería no confiáramos en ellos y les estaríamos quitando autonomía.

⁷¹Beltramone, Camila María (2016). *Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en técnica vocal*. GTEV Editorial Facultad de Bellas Artes – Universidad de La Plata. Buenos Aires

⁷²<http://gusespada.com/empaste-7-estrategias-sonido>

12 . BIBLIOGRAFÍA

12.1 BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Alessandroni, Nicolás y Etcheverry, Esteban. Revista de Investigaciones en Técnica Vocal. *Dirección coral – técnica vocal. Un modelo integrado de trabajo. Aplicación del paradigma de la pedagogía vocal contemporánea al ensayo coral*. Grupo de investigaciones en técnica vocal (GITeV) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Vol. 1, 2013. <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2057>

Aventuroso, Andrea; Quiroga, María Eugenia; Moreno, Juan Pablo; Barrera, Víctor Hugo. (2017) *Aires de un pueblo: música folclórica riojana para coro de niños*. Edición del MECyT y la Supervisión de Música de La Rioja.

Beltramone, Camila María (2016) *Aportes para repensar el movimiento y la corporalidad en técnica vocal*; Buenos Aires GTEV Edit. Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de La Plata.

Batres, Ethel y Hemsy de Gainza, Violeta (comp.) (2015) *La formación del educador musical latinoamericano*; Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM); Guatemala; Edit. Avanti.

Cabrelles Sagredo, María de la Soledad *Lo que sea sonará*. Curso de Iniciación a la Educación Musical. Madrid. Cuadernos de la UNED. S/d de fecha. Del artículo de la Doc Cabrelles Sagredo: http://www.docenotas.com/pdf/desarrollo_evolutivo_infantil.pdf - Recuperado el 19/3/2018.

Caroli, Ana María (1998) *Hoy tenemos coro. Propuesta pedagógica para coro escolar de niños y adolescentes*. Edit. por Fondo de la Cultura de Mendoza. Gobierno de Mendoza.

Demartino, Carlos (2009) *Técnica vocal del actor. Guía práctica de ejercicios parte I*. Edit. Inst. Nacional del Teatro. CABA.

Escalada, Oscar. (2009) *Un Coro en cada aula: manual de ayuda para el docente de música*. CABA. Ediciones GCC.

Frega, Ana Lucía.

(2007) *Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva*. CABA. Bonum; 2ª ed.

(1975) *Movimiento expresivo y rítmica corporal*; Edit. División Desarrollo Musical Casa América, CABA.

Grau, Alberto (2005) *Dirección coral. La forja del director*. Venezuela. Edic. GGM, SC.

Guerra, Elisabeth (2016) *Todos cantan y yo también*; Dossier entregado para capacitar docentes de música en La Rioja.

Hemsy de Gainza, Violeta. (2013) *La iniciación musical del niño*. CABA. Melos Ediciones Musicales SA, Primera edición por Ricordi en 1964.

Liuzzi, María José y Brusso, Andrea Yanina. *La respiración en la voz cantada en* <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2087> en Revista de Investigación en Técnica Vocal 2, 2014.

Malbrán, Silvia (1993) *El aprendizaje musical de los niños*. Edit. Actilibro. Buenos Aires.

Neira, Laura (2010) *Por el placer de cantar*. Edit. Akadia. CABA

Ortega, Ana Gloria:

La muda de la voz en niños cantores y no cantores. Análisis de la rotura de registros. Publicado en la revista N°7 de 2010. Versión digital en pdf: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3286>

El niño cantor: aspectos musicales y fisiológicos de la voz cantada infantil. Revista Huellas núm. 4; 2004; pp 20-26. Mendoza. <http://bdigital.uncu.edu.ar/66>. Recuperado el 19/3/2018

Parussel, Renata (2011) *Historias en la garganta*. CABA. Edit. Dunken

Patiño Andrade de Copes, Graciela (1968) *Introducción al canto coral. 60 canciones*. Buenos Aires. Edit. Guadalupe

Peña, Marina; *Cantar afinadamente: ¿una habilidad para elegidos?*. [Revista de Investigaciones en Técnica Vocal](http://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2060). Vol. 1, 2013. También en <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2060>. Recuperado el 19/3/2018

Pescetti, Luis María (1992) *Taller de animación y juegos musicales*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires.

Piñeros Lara, María Olga (2003) *Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles*. Plan Nacional de Música para la Convivencia, Programa Nacional de Coros, Ministerio de Cultura de la República de Colombia. En: <https://es.slideshare.net/alfredo447/introduccion-a-la-pedagogia-vocal-para-coros-infantiles-52176065> - Recuperado el 19/3/2018.

Regidor Arribas, Ramón (1981) *Temas del Canto*, Edit. Real Música SA, Madrid

Ruiz, Santiago. (2013) Ponencia sobre 'La formación coral del docente de música' presentada por el autor en el 1° Congreso Coral Argentino. Área Temática 3. Coro y educación. <http://www.ofadac.org/doc/AT3-18.pdf>

Torres Gallardo, Begoña. *La voz y nuestro cuerpo. Un análisis funcional*. Revista de investigación en técnica vocal de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. 2013. Volumen 1.

Tulián, Sergio (1990) *El maestro de canto, Nuevas técnicas para el fortalecimiento laríngeo* VIP Edic., Buenos Aires.

Tulon i Arfelis, Carme. (2009) *Cantar y hablar*. España. Editorial Paidotribo.

Vázquez, Santiago. (2013) *Manual de ritmo y percusión con señas*. Bs. As: Atlántida

Documentos:

Diseño Curricular para la Escuela Primaria provincia de La Rioja

12.2 BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA SOBRE REPERTORIO

Aguilar, María del Carmen (2008) *Cantar en Armonía – Serie de Arreglos Vocales para Coros Principiantes Elaborados según las Sugerencias Didácticas del Libro 'El Taller Coral' – Serie I – Volumen I – Tres Canciones Infantiles* – Buenos Aires. Ed.del autor.

<http://www.mariaguilar.com/libros-armonia.php>

Aventuroso, Andrea; Quiroga, María Eugenia; Moreno, Juan Pablo; Barrera, Víctor Hugo.(2017)*Aires de un pueblo: música folclórica riojana para coro de niños*. Edición del MECyT y la Supervisión de Música de La Rioja.

Cabral, Pancho (2014) *Hombres de albahaca, mujeres de agua*. Grafilar Edic. La Rioja

Caroli, Ana María (1998) *Hoy tenemos coro. Propuesta pedagógica para coro escolar de niños y adolescentes*. Edit. por Fondo de la Cultura de Mendoza. Gobierno de Mendoza.

Furnó, Silvia (1987) *Mis Canciones de Papel*. Buenos Aires. Ed. Ricordi Americana.

Hemsey de Gainza, Violeta.

(2004) *70 cánones de Aquí y de Allá, Recopilación* Edic. Ricordi, Buenos Aires.

(1996) *Juegos de manos. 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Recopilación y presentación didáctica de la autora. Edit. Guadalupe. CABA

(1994) *El cantar tiene sentido. Libro 2*. Edic. Ricordi, Buenos Aires.

(1991) *El cantar tiene sentido. Libro 1*. Edic. Ricordi, Buenos Aires11.

Matta, Camilo. (2011) *Copla que vuela: estudio, adaptaciones y arreglos corales sobre música tradicional de La Rioja, recopilada por Isabel Aretz*. Edición del autor, La Rioja

Ortiz Sosa, Matías (2017) *Folklore riojano de autor. Estudio musical de la conformación y evolución del folklore de la ciudad de La Rioja desde 1940*. Edit. Nexo, La Rioja

Pahlen, Kurt (1963) *Todos a Cantar – I – Coros Infantiles – Canto a 2 y 3 Voces – a capella y con piano*. Buenos Aires. Ed. Ricordi Americana

Patiño Andrade de Copes, Graciela (1968) *Introducción al canto coral. 60 canciones*. Buenos Aires. Edit. Guadalupe

Russo, Antonio (1988) *Canciones Populares de Todo el Mundo – Recopilación y Arreglos Corales – Volumen I*. Buenos Aires. Ed. Lagos

Sidelnik, Ricardo (1973) *Música Folklórica Argentina*. Buenos Aires. Edit. Lagos.

Link Sebastian Monk: <http://www.sebastianmonk.com.ar/>