

MÚSICA Y EDUCACIÓN
TRANSFORMACIONES SOCIALES,
SENTIDOS Y EXPERIENCIAS



Instituto Superior de Música de la UNT
Chacabuco 242 - San Miguel de Tucumán

Música y educación : transformaciones sociales, sentidos y experiencias /
Eduardo Picco ... [et al.] ; Compilación de Natalia Carignano ; María Pía
Garmendia. - 1a ed - San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de
Tucumán. Instituto Superior de Música, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-754-373-5

1. Educación Musical. I. Picco, Eduardo II. Carignano, Natalia, comp. III. Garmendia, María Pía, comp.
CDD 780.71

© 2024

Instituto Superior de Música de la UNT

Chacabuco 242, San Miguel de Tucumán, Tucumán, República Argentina

Tel.: +54 9 381 4220751

E-mail: ismusica.unt@gmail.com

ISBN: 978-987-754-373-5

Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Diseño de tapa: Ana Sofía Milioto

Diseño de interior: Álvaro Astudillo para Dúplex / Casa editora

Impreso en Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

RECTOR

Ing. Sergio José Pagani

VICERRECTORA

Dra. Mercedes Leal

SECRETARIA ACADÉMICA

Dra. Norma Carolina Abdala

Subsecretaría de Políticas y Gestión Académica

Prof. Dra. Melina Gabriela Lazarte Bader

Subsecretaria de Articulación Académica

Mg. Patricia Mónica Fernández

Consejo de Escuelas Experimentales

DIRECTORA

Psic Constanza Guraiib

Instituto Superior de Música

DIRECTORA

Lic. Natalia Carignano

VICEDIRECTOR

Prof. Carlos Del Lungo

REGENTE

Prof. Florencia Masucci

Natalia Carignano / María Pía Garmendia

(Compiladores)

**MÚSICA Y EDUCACIÓN
TRANSFORMACIONES SOCIALES,
SENTIDOS Y EXPERIENCIAS**

Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán

ÍNDICE

PALABRAS PRELIMINARES / 7 /

CONFERENCIAS / 9 /

CONVERSATORIO / 12 /

MÚSICA A LA CARTA / 14 /

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN / 17 /

Los procesos de producción como generadores de aprendizaje: la grabación en carreras de formación musical.

Raúl Eduardo Picco

Gestionando la evaluación: Nuevas formas en las clases de audioperceptiva en el Instituto Superior de Música de la UNT.

Natalia Gabriela Carignano

El libro electrónico en la enseñanza de la Armonía.

José Maximiliano Bobba

Pensar la ESI en los institutos de formación docente en Música: una propuesta de abordaje institucional.

María Pía Garmendia, Pablo Daniel Muruaga

La voz y nuestro cuerpo - Relatoría de experiencias.

Guido Mora Valdez

Estrategias para la enseñanza de la Armonía a alumnos ciegos.

José Maximiliano Bobba

Enfoques de la Residencia en la formación docente en Música en el contexto contemporáneo.

María Alfonsina Milioto, María Josefina Pero

Pensar la Música históricamente.

Jorge Nicolás Beale

Enfoques sobre el Lenguaje Musical. La organización del ritmo y las alturas en el contexto de la escritura y la audición.

María Acevedo

Cognición extendida y creatividad musical.

Rosa Robledo Barrios

¿Cómo hacer de la clase de música con adolescentes un espacio para habitar?

María Pía Garmendia

Creando puentes musicales. Composiciones didácticas para marimba en instituciones artísticas de Tucumán.

Pablo José Narvaja

Prácticas artísticas-educativas en la formación docente: sentidos e interpelaciones al concepto de educación artística en territorios diversos.

Pablo Daniel Muruaga, Déborah Sientz

Música y Educación: "Transformaciones sociales, sentidos y experiencias"

El ISMUNT es una institución que construye ciudadanía, forma para el ámbito de la cultura y el mundo del trabajo. Como comunidad académica inserta en el seno de la Universidad, propició instancias de diálogo intergeneracional. *Transformaciones sociales, sentidos y experiencias* es el nombre de las III Jornadas Nacionales y IV Jornadas Regionales Música y Educación, organizadas por la institución y moldeadas por la contemporaneidad.

Los contextos educativos postpandemia y la incorporación de nuevas tecnologías posibilitaron encuentros en modalidad híbrida (virtual y presencial), condiciones que facilitaron la realización de las jornadas y permitieron la participación plena de los diferentes momentos académicos (conferencias y exposiciones sincrónicas) y artísticos (videos con presentaciones musicales en la plataforma institucional).

El propósito de estas jornadas estuvo centrado en poner en valor las investigaciones y relatos de experiencias acordes a las nuevas perspectivas en educación musical, a través de las voces de los propios actores. Los ejes temáticos propuestos fueron: *La educación musical en contexto*, con trabajos de indagación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música en sus aspectos pedagógico-didácticos y se visibilizaron experiencias innovadoras y situadas; *Música, diversidad, inclusión, DD HH y ODS*, con relatos de prácticas en educación musical desde la perspectiva de género, la Educación Sexual Integral y la inclusión; *Educación musical y tecnología*, con el uso de las TICs, la bimodalidad y las aulas híbridas y, por último, *La formación docente en la educación musical*, con relatos de la práctica docente, la formación docente del músico profesional y la construcción del vínculo pedagógico en los procesos de enseñanza musical.

Durante el 19 y 20 de octubre de 2023 las Jornadas brindaron un espacio de construcción de conocimiento. Enmarcadas con las excelentes conferencias del Dr. Favio Shifres (UNLaPlata) y del Dr. Ricardo Kaliman (INVELEC – FyL UNT) se pudieron escuchar exposiciones de docentes de la casa y de otras universidades. También participaron en forma especial los Prof. Horacio Enrico, Prof. Mauricio Guzmán y Prof. Graciela Pérez Elena, ex docentes de la casa. Las palabras de cierre estuvieron a cargo del Prof. Juan Pablo Gomez, director del Consejo de Escuelas Experimentales UNT en ese momento. El espacio artístico *Música a la Carta* estuvo nuevamente a través del canal YouTube, donde una vez más se pudo apreciar la excelencia artística de estudiantes, egresados y docentes de la casa.

En síntesis, felicitaciones a los expositores por este logro académico, enorme agradecimiento al equipo de trabajo de la Comisión 75 años, especialmente a la Prof. Pía Garmendia y a las autoridades de la UNT que atendiendo nuestras propuestas, nos animan a seguir creciendo como institución formadora.

En este documento digital el ISMUNT renueva su compromiso académico y artístico, haciendo todo lo posible por generar las condiciones para que la educación musical como campo de conocimiento ocupe un lugar de excelencia en la UNT.

Lic. Prof. Natalia Gabriela CARIGNANO
Directora Regular ISMUNT
Julio 2024

CONFERENCIAS

Además de los riquísimos trabajos de investigación presentados, las Jornadas fueron engalanadas por las brillantes conferencias del Dr. Favio Shifres y del Dr. Ricardo Kaliman.

“¿Para qué enseñamos música? Apuntes para pensar una educación musical socialmente transformadora.”

Conferencista:
Dr Favio SHIFRES¹

¹ **Favio Shifres.** Pianista y profesor superior de Piano. Graduado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata con los títulos de Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara (Especialidad Piano) y Licenciado en Dirección Orquestal. Doctor (PhD) por la Universidad de Roehampton (Reino Unido) en la especialidad de Psicología de la Música. Es profesor titular de las cátedras de Educación Auditiva, Educación Musical Comparada, y Desarrollo de Proyectos en Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Es profesor de posgrado en FLACSO, UNA y UNR, y profesor invitado en carreras de posgrado en UBA, UNR y UNLP. Asimismo, ha sido invitado a dictar cursos especializados en otras universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, España, México y Reino Unido. Es docente investigador categoría I en el Programa de Incentivos SPU - Ministerio de Educación de la Nación en el que es director de proyectos. Miembro del Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (UNLP). Dirige tesis de diversos posgrados y becarios de CONICET, UNLP y CIN. Es editor en jefe de *Epistemus, Revista de Música, Cognición y Cultura*. Editor invitado de diversas publicaciones periódicas. También es miembro de los comités editoriales de diversas revistas de la especialidad. Miembro fundador y ex presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Es autor de artículos en revistas científicas y académicas, libros y capítulos en la especialidad. Ha realizado numerosas presentaciones en reuniones científicas como Conferencias, Congresos y Seminarios Nacionales e Internacionales, así como conferencias por invitación y seminarios en varios países de Europa y Latinoamérica. Ha desarrollado su labor artística como director de orquesta y coros y como pianista solista y en conjuntos de música de cámara, con grabaciones para producciones discográficas y cinematográficas, radios y presentaciones en diversas salas de todo el país.

“Música e Identidades”

Conferencista:
Dr. Ricardo KALIMAN²

² **Ricardo Kaliman**. Investigador Principal del CONICET y Profesor Titular de Teoría y Análisis Literarios y Culturales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Director del Proyecto UE “Estrategias para la inclusión socioeducativa” del INVELEC y del Proyecto Identidad y transformación de estructuras de poder en el Noroeste Argentino”. Director del INVELEC (CONICET/UNT) y Vicedirector del CCT CONICET NOA Sur (Tucumán – Santiago del Estero – Catamarca). Ha sido docente invitado en diversas universidades de Argentina, Ecuador, Brasil, Perú, Suecia, Israel, Canadá y Estados Unidos. Sus investigaciones se encuadran en el marco disciplinario de la sociología de la cultura. Su libro *Alhajita es tu canto. El capital simbólico de Atahualpa Yupanqui* (Ed. Comunic-Arte, Córdoba, 2004) fue seleccionado por el Ministerio de Educación de la Nación para una edición destinada a ser distribuida en los establecimientos secundarios de todo el país. Ha publicado numerosos artículos sobre la industria del folklore musical, literatura latinoamericana y cuestiones teóricas, en particular en relación con los conceptos de ideología, región e identidad. Entre sus publicaciones recientes se encuentran *Un instrumento enriquecido para identificar las dificultades de lectura y escritura en la Secundaria* (CONICET, 2022). *Estrategias de inclusión. Análisis de las actividades escolares fructíferas en sectores socialmente vulnerables* (Ministerio de Educación de Tucumán, 2015); *Sociología de las identidades. Conceptos para el estudio de la reproducción y la transformación cultural* (Eduvim, Villa María, Córdoba, 2013); “Negociaciones identitarias en la industria de la música popular. La evolución del repertorio de un cantante del folklore argentino”, en *ArtCultura*, 34 (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, 2017); “Dos actitudes ilustradas hacia la música popular. Para una historia social de la industria del folklore musical argentino”, en *Revista Argentina de Musicología* 17 (Buenos Aires: Asociación Argentina de Musicología, 2016); “Pax y tensión sociales. Análisis del discurso sobre bandoleros en Argentina”, en Martha Pardo Segura (comp.), *Lenguaje, lenguas, cultura. Lecciones doctorales*. (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia, 2016); *Toda vida y llena de alma. Cancionero del Pato Gentilini* (Tucumán: EDUNT, 2010). Desde 2013, coordina los Ciclos de formación en investigación sobre inclusión socioeducativa, dictados por el INVELEC y destinados a docentes en actividad en el sistema educativo tucumano y miembros de equipos técnicos del Ministerio de Educación de Tucumán. Como vicedirector del CCT CONICET NOA Sur, se ha hecho cargo de la coordinación de un proyecto interinstitucional destinado a la producción de alimentos de alto valor nutritivo, con insumos de producción local, a ser distribuidos en comedores escolares; y otro, actualmente en proceso de elaboración, que propone el diagnóstico, diseño e implementación de estrategias didácticas y medición y evaluación del impacto en una matriz de dimensiones de enseñanza y aprendizaje, orientado a la inclusión y la calidad educativas en escuelas agrotécnicas de Tucumán.

CONVERSATORIO

Con el fin de recordar 75 años de historia del Instituto Superior de Música se llevó a cabo un conversatorio con docentes jubilados, quienes compartieron anécdotas emotivas, valiosas y con un toque de humor. El mismo se realizó en modalidad híbrida y estuvo coordinado por la Prof. Florencia Massuci.

Paseando por los 75 años del Instituto Superior de Música de la UNT

**Prof. Mauricio GUZMÁN - Prof. Horacio ENRICO
Invitada: Prof. Graciela PEREZ ELENA DE PALACIO**

MÚSICA A LA CARTA



Con gran orgullo seguimos sosteniendo “Música a la Carta”, espacio generado allá en nuestras I Jornadas de Música y Educación, en el año 2017, como un sello de nuestras Jornadas donde no sólo hay espacio para la comunicación académica sino también para la producción artística musical.

“Música a la Carta” nació del sabroso encuentro, en la música, de nuestra comunidad educativa; se convirtió en una manera de degustar, disfrutar y compartir las producciones musicales de los miembros de nuestra institución; en esta nueva edición “Música a la Carta” mantiene un repertorio variado donde la música académica y popular van a la par, así como la posibilidad de visibilizar la formación de nuestros estudiantes y docentes.

Con el afán de convidar sin fronteras de tiempo y espacios nuestro hacer musical, ofrecemos en registro audiovisual esta cuarta edición de “Música a la Carta”. Manteniendo nuestra convicción de que la música es para ser compartida y degustada, en esta nueva edición podrán disfrutar de propuestas en vivo especialmente cocinadas para esta ocasión y producidas en nuestra propia cocina musical: el Auditorio Beethoven de nuestra institución.

Los invitamos a recorrer y degustar nuestra carta y descubrir nuestras Entradas, Platos principales, Postres y Brunchs con una propuesta diferente en cada día.

BRUNCH 1

[Alfonsina y el Mar. \(Felix Luna y Ariel Ramírez\)](#)

Prof. Maria Rosa Aramayo (piano)

Mtro. Walter Jonathan Ale (corno)

BRUNCH 2

[lv. Rondel. De: Cantares de mi cantar. \(Gilardo Gilardi\)](#)

Prof. Patricia Ivonne Espert

BRUNCH 3

[Por una cabeza. \(Carlos Gardel y Alfredo Le Pera\)](#)

Fátima Perez

MENÚ 1

Entrada

[Rondó sobre temas infantiles argentino Op 19 \(1947\) A. Ginastera](#)

Prof. Patricia Ivonne Espert

Plato principal

[Ocho Valses Poéticos \(1899\) Enrique Granados](#)

Preludio 1. Melodioso 2. Tempo de Valse Noble 3. Tempo de Valse Lente

4. Allegro humorístico 5. Allegretto 6. Quasi ad libitum 7. Vivo

8. Presto-Tempo de Valse

Prof. Maximiliano Bobba

Postre

[Un mundo ideal, de Aladín \(MyL: Alan Menken-Tim Rice\)](#)

Facundo Toscano (voz)

Rocío Rojas (voz)

Gabriel Pinto (Piano)

MENÚ 2

Entrada

[Adiós Nonino. Astor Piazzolla](#)

Prof. Francisco Sanchez Matassa

Plato principal

[Nocturno para Corno y Piano Op 7 - Franz Strauss](#)

Prof. Maria Rosa Aramayo (piano)

Mtro. Walter Jonathan Ale (corno)

Plato principal

[Allegro moderato – Trío Op 119 - F. Kuhlau](#)

María Candelaria Olivera (piano)

Agustina Alonso (flauta)

Prof. Alfonsina Milioto (flauta)

Postre

[When she loved me \(Toy story II\) - Randy Newman](#)

Rebeca Serrano Esteban (piano y voz)

Agustina Vidaurre (voz)

MENÚ 3

Entrada

[Danza de los altos cerros. De: Danzas Rituales y Festivas \(2012\)](#)

[Leo Brouwer](#)

Prof. Marco Ceraolo

[Danza Lucumi - Danza Afro-Cubana. Ernesto Lecuona](#)

Prof. Patricia Ivonne Espert

Plato Principal

[Nocturno N.º 20 Op póstumo - F. Chopin](#)

Prof. Alejandro Arquez

[Vals N.º 14 Op. Póstumo B 56 - F. Chopin](#)

Prof. Alejandro Arquez

[Preludio Op. 3 N.º 2 - S. Rachmaninoff](#)

Prof. Alejandro Arquez

Postre

[He's a Pirate Klaus Badelt – Hans Zimmer](#)

Patricio Elías Legón Rivelli

[No importa la distancia - Alan Menken – David Zippel](#)

Facundo Toscano (piano y voz)

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN



LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN COMO GENERADORES DE APRENDIZAJE: LA GRABACIÓN EN CARRERAS DE FORMACIÓN MUSICAL

PICCO, Raúl Eduardo

Música Folclórica Argentina y Latinoamericana
Informática de la Música.
Instituto Superior de Música - UNT
profeduardopicco@gmail.com

Palabras clave: Audiovisual - Fonograma - Grabación - Pedagogía – Producción.

La siguiente propuesta pedagogía de formación musical se basa – en primer término - en experiencias personales, ya que además de ser músico y docente, me desempeño desde 2010 en un estudio de grabación independiente en el cual desarrollo labores técnicas y de producción. En este ámbito he podido observar como los músicos realizan cambios significativos en su manera de ejecutar, estudiar y percibir la música que tocan cuando entran por primera vez a un estudio de grabación. Este fenómeno me llevo a plantearme que, si un estudiante viviese esa experiencia como parte del proceso formativo, esos cambios podrían convertirse en aprendizajes y al ser acompañados por el docente, se podrían evitar algunas frustraciones propias de la actividad independiente.

Sostengo que el proceso de grabación genera aprendizajes muy específicos en un músico y la única manera de que un estudiante llegue a ellos es vivenciándolo durante la formación, considerando que exige capacidades y técnicas de estudio diferentes a la que se utilizan para preparar un examen, concierto o audición. La razón de esto es que, en una interpretación en vivo, esta transcurre en el tiempo de manera efímera, mientras que una grabación permanece y permite mostrar con mucho más detalle las fortalezas y debilidades de un intérprete. Al escucharse grabado (pudiendo repetir muchas veces la audición) se descubren aspectos desconocidos de la técnica y la interpretación propia. El saber que ese material quedará, genera un incentivo a mejorar, a diferencia que en el vivo donde se puede pensar que es solo una vez.

Por otro lado, incluso si se trata de planes de estudios de profesorado de música (en sus diferentes orientaciones), aunque estos tengan como principal objetivo la formación de docentes, estos deben ser - en primer término - artistas y como tales estar al tanto de los diferentes mecanismos de difusión propios de la actividad musical. En este punto me baso en la fundamentación del plan de estudio del ISMUNT donde dice: *“La especificidad del docente de arte se centra en la enseñanza de alguno de los lenguajes artísticos y siendo el arte un saber práxico, es imposible pensar la reflexión y crítica sobre su campo, escindida de la producción artística propia. El docente de música debe ser un practicante de su disciplina y no un simple mediador entre el mundo del arte y la sociedad.”* (Plan de Estudios – Res. HCS UNT N° 2173/2010: 6).

Según mi interpretación, al decir “ser un practicante de su disciplina” implícitamente se incluye la grabación, ya que hoy en día la actividad de un músico o interprete no puede estar separado de algún tipo de producción fonográfica o audiovisual.

En el contexto de la pandemia por Covid-19, entre todas las actividades que se vieron afectadas, se suspendieron todo tipo de conciertos con presencia de público. Como resultado, la única actividad musical posible fue la realización de transmisiones por streaming o producciones audiovisuales domésticas, ya que inclusive los estudios de grabación permanecieron cerrados. Esta situación puso aún más en evidencia la necesidad de que los músicos tengan experiencias de este tipo de prácticas para poder continuar su actividad.

El enfoque propuesto no se refiere únicamente a la grabación como recurso en una clase donde, por ejemplo, se puede registrar una ejecución para luego analizarla con el docente; sino a la grabación o producción fonográfica/audiovisual como fin, como eje del trabajo: es decir prepararse y hacer todas las etapas necesarias para realizar un registro.

Es necesario comprender dos términos fundamentales:

Fonograma: “*se entiende cualquier soporte que permita la reproducción del sonido, especialmente los discos y bandas magnéticas, por cualquier medio inventado o a inventar, ya sean basados sobre procedimientos mecánicos, magnéticos, acústicos, numéricos, ópticos u otros*” (Ballesteros, 2015: 1).

Audiovisual/Videograma: “*Se entiende la fijación de cualquier secuencia sincronizada de imágenes y sonidos [...] cualquiera que fuese el soporte.*” (Ballesteros, 2015: 1).

Para entender el rol del músico en el medio, resulta necesario hacer un breve repaso de la historia de la industria musical; la cual ha sufrido grandes cambios desde sus inicios, siempre condicionado por los cambios tecnológicos. Tomaré de manera muy sintética el análisis de Koly Siller en “Historia rápida de la industria musical” quien la divide en seis etapas:

Etapas 1 – El nacimiento de la industria musical (fines de siglo XIX y comienzos del XX): se caracterizó por la distribución y venta de partituras.

Etapas 2 – La industria musical original: (la mayor parte del Siglo XX, hasta la década del ´80) se hacía foco en la difusión del artista para recaudar a través de giras de conciertos y venta de discos.

Etapas 3 – Etapa corporativa (décadas de los 80 y 90): con la llegada del CD y la difusión de la música por Televisión.

Etapas 4 – La era de la música digital (mediados de la década del 90 hasta inicios del 2000): invención del formato MP3 e internet llevaron a la aparición de la piratería.

Etapas 5 – La música digital se monetiza: inicio en 2001 con el lanzamiento de iTunes y luego derivó en los servicios de suscripción o Streaming.

Etapas 6 - El Amanecer de la comunicación artista/fan (Actualidad), con la aparición de las redes sociales los artistas pueden difundirse de manera independiente. (Siller, 2012).

La conclusión más impactante de este análisis, es que la formación musical actual - que se orienta casi exclusivamente al aula o la sala de conciertos: es anacrónica, podríamos decir que lleva un siglo de atraso.

Luego de profundizar en este tema en mi proyecto de graduación realizado en 2020 - donde además del estudio bibliográfico del tema, realicé entrevistas a diferentes músicos,

docentes y técnicos - me propuse llevar adelante algunos proyectos educativos donde implementar estas metodologías en diferentes instituciones en las que me desempeño:

1. **Espacio de producción audiovisual de la Escuela de Arte Popular de Monteros:** durante el año 2022 se realizaron dos producciones con alumnos de 2° y 4° año del Trayecto Artístico en Música Popular que se encuentran disponibles en YouTube.
2. **Dirección musical de un fonograma en el marco de Música Folclórica Argentina y Latinoamericana:** En este caso es una propuesta en desarrollo (ciclo 2023) donde los estudiantes del 4° año del Profesorado de Música Orientación Educación Musical del ISMUNT, deben producir una canción ocupando diferentes roles y a partir de ese proceso incorporar los contenidos musicales necesarios relacionados con los géneros de música folclórica abordados.
3. **Producciones audiovisuales de alumnos de instrumento realizadas por alumnos de informática:** En el marco de la materia Informática de la Música (todos los Profesorados de Música del ISMUNT), y en articulación con cátedras de instrumento, se están llevando adelante grabaciones de música instrumental en la que los alumnos de informática de la música asumen los roles técnicos y los instrumentistas son quienes aportan las ejecuciones. También es un proyecto en curso.

Aun con proyectos en curso (sin datos finales para analizar) puedo afirmar que estas actividades son muy enriquecedoras para los alumnos, además de servir como medio de difusión de la labor de las instituciones, lo cual ya justificaría por sí sola su realización.

Referencias Bibliográficas:

Ballesteros R. (2015). Modelo contrato de derechos de autor y derechos conexos. Recuperado el 21 de septiembre de 2023. Disponible en: https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/3158/Cort%C3%A9s_Mu%C3%B1oz_Carlos_Hernando_2018_9.%20Contrato%20de%20producci%C3%B3n%20de%20fonograma.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Resolución HCS UNT N° 2173/2010 - Plan de Estudios – Profesorados de Música del ISMUNT.

Siller, K. (2012). Historia Rápida de la Industria Musical. Latin Music Wire S.A.

GESTIONANDO LA EVALUACIÓN: NUEVAS FORMAS EN LAS CLASES DE AUDIOPERCEPTIVA EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA UNT

CARIGNANO, Natalia Gabriela

Instituto Superior de Música - UNT

musicarignano@hotmail.com

Palabras clave: audioperceptiva; dispositivos; registro audiovisual; evaluación formativa

Las instancias y modalidades de evaluación de la lecto-escritura musical en los estudiantes de música de las instituciones artísticas destinadas a la especificidad (en este caso el Instituto Superior de Música de la UNT) históricamente tuvo, y en algunos casos conserva, características particulares. El espacio curricular denominado antiguamente Teoría, Solfeo y Dictado Musical -hoy Audioperceptiva o Lenguaje Musical- es el espacio donde el estudiante entra en contacto con el sistema de signos musicales: figuras, notas, claves, pentagramas, relaciones de valor rítmico y métrico se configuran desde el primer momento como el ABC de la música. En ese sentido, para poder comprender e interpretar una partitura en la clase de instrumento, el estudiante requiere los saberes mínimos propios del mencionado sistema o código

Desde mi rol docente, especializada en la enseñanza del Audioperceptiva y Lenguaje Musical, he podido observar específicamente en las instancias de evaluación o exámen que los recorridos pedagógicos, estrategias y metodologías de trabajo áulico, en la mayoría de los casos no han sido innovadas, sosteniendo prácticas que, en ciertas ocasiones, provocan el abandono de los estudiantes al tratarse de formación artística no obligatoria.

En ese sentido, y tomando parte de los recursos y herramientas digitales incorporadas a mis prácticas durante el tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), me dispuse a gestionar mi clase de Audioperceptiva de una manera diferente, y comenzar a incorporar al trabajo áulico el sistema de registros audiovisuales y posterior archivo en drivers individuales para cada estudiante. Esta innovación en el desarrollo de la clase ha tenido gran repercusión en el desarrollo de la clase, en el trabajo en casa de manera responsable y se ha convertido en un instrumento muy útil para realizar una evaluación procesual y formativa.

El presente trabajo pretende describir y poner en valor la experiencia áulica en la clase de Audioperceptiva de 5° año del Músico Instrumental, en la gestión y utilización de recursos y herramientas tecnológicas, con dispositivos de evaluación de carácter innovador y de construcción colectiva. Asimismo, se sostiene epistemológicamente en los criterios de criterios de validez, de confiabilidad, de practicidad y de utilidad como soporte de la tarea docente y seguridad para el estudiante al momento de la evaluación

La complejidad del lenguaje musical

Comenzar a estudiar música en el Instituto Superior de Música de la UNT, implica ingresar desde el primer día a clases de Audioperceptiva. En ella se abordan los contenidos referidos a la lecto-escritura musical, desde las nociones elementales hasta los grados más complejos del sistema de signos y símbolos que conforman el lenguaje musical.

Enseñar a escuchar para luego enseñar a decodificar es un camino complejo; la música es un lenguaje abstracto, y desde los cursos iniciales debe ser comprendida en su gramática y su sintáctica ya que su comprensión implica el entrenamiento de aspectos sutiles de la percepción. El término *Audioperceptiva* fue acuñado por las pedagogas musicales Emma Garmendia (Tucumán) y Marta Varela (Santa Fe). En su libro *Educación Audioperceptiva*, Garmendia nos dice que este proceso apunta a la formación musical en pos de una *justa y correcta lectura, audición y ejecución*, del *encauzamiento de toda capacidad creadora*, y del *logro de la máxima comprensión integral de la obra musical*, una de las maneras más particulares que tienen el hombre de reconocerse a sí mismo. Para ello, Garmendia parte del principio de que *la experiencia es previa a la lectura y a la escritura musical*, ya que *se enseña la música sólo a través de la música* y se forman músicos únicamente posibilitando la expresión de la dimensión musical propia, en mayor o menor grado, a todo ser humano. Por lo tanto, pondera la audición como procedimiento esencial que debe llevar a escribir, a deducir, a asimilar, a hacer consciente al fenómeno musical. En referencia a este procedimiento, la destacada pedagoga musical, María del Carmen Aguilar (2009) expresa

Una obra musical es una compleja red de fenómenos sonoros articulados en el tiempo. Alturas, timbres e intensidades de sonidos, combinados en simultaneidad y sucesión, delinean una trama que se despliega a lo largo de fragmentos específicos en el tiempo. Escuchar música atentamente requiere de una actitud particular: en el momento de la escucha que la atención se divide entre percibir los sonidos que se van presentando, compararlos con otros que ya fueron presentados, tratando de encontrar sentido a sus combinaciones y apostar al futuro hacia una posible continuación de lo que se está escuchando. Esta triple actividad que se desarrolla en el presente ya a su vez proyecta hacia el pasado y el futuro, se apoya en el conocimiento de ciertas reglas aprendidas del contacto con la música

La música es un lenguaje complejo y su decodificación necesita ser orientada a que la percepción se oriente hacia alguno de sus aspectos y lo traiga a un primer plano. Para desarrollar estas habilidades analíticas el estudiante/oyente debe descubrir el proceso por el cual constituye en su mente la representación de lo que ha oído: ese complejo trabajo de asociación y jerarquización de sonidos que le permite organizar significativamente el fluir de la música. Ese mismo estudiante también necesita tomar conciencia del punto de vista desde el que está enfocado el objeto de estudio y ser capaz de cambiarlo voluntariamente para considerar la mayor cantidad de enfoques posibles. Este entrenamiento enriquece sus recursos perceptivos y lo hace más consciente de sus habilidades.

Enseñando teoría y solfeo

En el documento del Ministerio de Educación de la Nación “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional” (Anexo I – Res CFE 111/10) encontramos algunos conceptos en referencia a la historia de la educación artística, conceptos que, por su impronta en los docentes de mayor antigüedad dentro de las instituciones artísticas específicas, aún se encuentran fuertemente arraigados. En referencia a esto, el documento expresa que *muchos de los rasgos con los que aún hoy se define la Educación Artística comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo XVII, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. La Educación Artística surge como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de “Bellas Artes”, “Obra” y “Genio Crea-*

dor”. Al considerar exclusivamente a las manifestaciones artísticas denominadas “cultas”, la copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa constituyen las estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas. La mirada se centra en el reconocimiento del canon establecido como válido, básicamente de acuerdo con el criterio de belleza de los siglos XVIII y XIX.



(ESCUELA, CLASE DE MÚSICA. ALUMNOS CON VIOLÍN. 1910-15 APROX)

Mencionar este aspecto histórico, en referencia a la validez del canon establecido, acorde al modelo de música clásica o música culta, gravita al momento de evaluar el espacio curricular Audioperceptiva. Desde ese punto de vista, preparar a un músico para ejecutar un instrumento mediante la copia o reproducción lo más ajustada posible al diseño de la partitura y sonoridad de cada periodo artístico, llevó a dejar de lado el trabajo auditivo y hacer foco en los procesos de lectura ritmada (solfeo).

Es en este contexto, y con las realidades observadas en mi trayectoria docente que surge el deseo y la necesidad de diseñar un instrumento o dispositivo de evaluación para mis clases de Audioperceptiva en el Instituto Superior de Música de la UNT, un instrumento de evaluación que dé cuenta de un recorrido auditivo interno, basado en los criterios expuestos anteriormente.

Diseñando una Propuesta Innovadora



En la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza. (Litwin, 1998: 14)

La propuesta de evaluación para este cursado en Audioperceptiva, y consensuada en de los trabajos prácticos realizados en la clase comprende las siguientes partes

Completamiento de un formulario de Google:

- **Reconocimiento auditivo de escalas y modos:** durante el cursado, el trabajo con escalas y modos en melodías sencillas forma gran parte del tiempo de clase. Al llegar al momento de la evaluación, se le solicita al estudiante que identifique auditivamente ejemplos similares a los trabajados en la clase. Este proceso es gradual y la solicitud de discriminación auditiva se corresponde con el curso de Audioperceptiva y los contenidos curriculares diseñados para cada nivel.
- **Identificación auditiva de compases (métrica):** Este proceso se realiza a partir de la audición de diferentes obras musicales, seleccionadas por la docente y trabajadas en las clases. En algunos momentos, se incorpora una o dos obras, muy similares a las trabajadas para realizar un trabajo de audición genuina, constatando, a través de la marcación del tempo, el compás de la obra.
- **Identificación de secuencias armónicas:** Para esta instancia, se le presenta al estudiante una serie de secuencias de funciones armónicas. El estudiante deberá ir seleccionando a medida que vaya identificando la secuencia ordenada que va dictando el docente en un instrumento armónico.

Registro en Drivers

- **Grabación (modo selfie):** para finalizar el proceso de trabajo y estudio de los materiales de Audioperceptiva, se graban los audios de las lecciones ritmas y las obras entonadas. Todos los estudiantes tienen acceso a un drive común de la clase con los materiales en audio. Además, cada uno tiene una carpeta drive con su nombre, para que en la casa, en el tiempo que dispongan, realicen las grabaciones individuales, las suban al drive y luego serán evaluadas por el docente.
- Desde comienzo de año, se les da un plazo de cumplimiento de las tareas; de esta manera van aprobando los trabajos prácticos solicitados.

Para sostener epistemológicamente el diseño e implementación de este dispositivo de evaluación tomaré como referencia los determinantes de la calidad de evaluación, planteados por Celman, Camilloni, Litwin en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (1998)*

VALIDEZ

En primer lugar, las autoras desarrollan el aspecto de la **validez**, enunciando que un *instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él*. Como un instrumento es utilizado para apreciar logros de aprendizaje de un determinado grupo de alumnos, en una cierta circunstancia y en un cierto momento de su proceso de aprendizaje (al inicio, en el transcurso o al final), la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación. Como lo señala Henry E. Garrett (1966), “una prueba es válida para un propósito particular o en una situación especial; no es universalmente válido”. Cuando se quiere determinar si un instrumento es válido se requiere, entonces, información acerca de los criterios que han presidido su construcción y su administración. Los criterios son, entonces, externos a la evaluación misma (Camilloni et al; 1998; 14)

En relación al dispositivo elaborado por la cátedra, la validez del mismo se centra en haber sido construido en conjunto con los estudiantes, a partir de situaciones reales de ejercitación trabajadas en la clase, articulando entre el primer nivel y el quinto, en concordancia con los objetivos institucionales para el espacio curricular y es pos de una actualización conceptual y metodológica, apoyado en principios didácticos fuertes que fundamentan las de diseño del dispositivo e instrumentos de evaluación.

VALIDEZ	DISPOSITIVO
Contenido	En el dispositivo se expresan los niveles de aprendizaje, las secuencias y actividades de aprendizaje, se prevén instancias de evaluación conceptual y procedimental, incluyendo todo lo que se quiere que los estudiantes hayan desarrollado en las clases: informaciones, conceptos, principios, procedimientos, destrezas motrices
Construcción	El dispositivo está construido de acuerdo con los principios didácticos que sostienen el proyecto pedagógico, coherente con las estrategias de enseñanza que se han utilizado, la secuencia empleada, la articulación de la enseñanza y de las instancias que conforman el programa de evaluación diseñado.
Convergencia	Este dispositivo toma elementos de instrumentos de valuación anteriores y agrega aspectos vinculados al desarrollo auditivo y visual, ampliando el campo de los aspectos a evaluar
Manifiesta	El dispositivo fue percibido por los estudiantes como instancia adecuada para la evaluación; al conservar una estructura similar al trabajo áulico el instrumento se torna razonablemente visible y explicable.
Significado	Este dispositivo provee información al estudiante sobre los progresos y los obstáculos que encuentra en el proceso de su aprendizaje y sobre los errores que debe superar, dándole indicios claros acerca de cuál puede ser el origen de sus dificultades; además, incentiva la motivación por aprender y ubicando la dificultad de la evaluación para que ésta tenga significado y constituya un desafío en el que éste ponga su mejor esfuerzo de producción

CONFIABILIDAD

En relación con este aspecto, las autoras mencionan que *un instrumento de evaluación es confiable cuando una exactitud en la medición y sensibilidad para la apreciación de la presencia y las diferencias de magnitud de los rasgos que identifica*. Para que los resultados obtenidos mediante la administración de un instrumento de evaluación puedan ser considerados dignos de confianza, deben ser *estables*, permaneciendo semejantes en todas las ocasiones en que se administre ese instrumento u otro similar. Esa constancia de los resultados demostraría, primero, que el papel del azar es muy pequeño y no distorsiona de modo significativo los resultados obtenidos. Además, la administración del instrumento ha podido dejar de lado la influencia de factores transitorios que no deberían tener relevancia en la consideración de los resultados del aprendizaje que se quieren evaluar. (Camilloni et al; 1998; 11). Las autoras señalan que un instrumento confiable permite aislar los aspectos que mide de otros que para el caso se consideren irrelevantes, entendiendo que la confiabilidad depende, también, de la exactitud y precisión con que mide el instrumento. En relación con lo expresado, planteo el siguiente:

CRITERIO DE CONFIABILIDAD	DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN
Presencia o ausencia de conocimientos o destrezas	El dispositivo prevé instancias de desarrollo de destrezas y contenidos específicos, desagregando los elementos rítmicos, melódicos y armónicos, partiendo de la audición hacia la escritura
Sensibilidad, estabilidad y exactitud	El dispositivo maneja un lenguaje técnico adecuado, con el que el estudiante se ha familiarizado a lo largo del año lectivo. Esto proporciona estabilidad, especificidad y da seguridad al momento de tener que responder a los requerimientos del mismo.
Objetividad	El dispositivo enuncia ejercitaciones elementales de la audiopercepción y la lecto-escritura musical. El uso de herramientas y recursos tecnológicos gratuitos y accesibles solo lo hace posible de ser utilizado por otro docente de la cátedra, fácil de interpretar y de corregir los resultados.

Una de las mayores ventajas del dispositivo es que prevé instancias de trabajo individual *en casa*, con numerosas posibilidades de registro, visualización, y revisión las veces que el estudiante lo necesite. Esto le permite realizar múltiples tomas de las obras, a fin de quedarse con la mejor versión de video para poner en el drive de evaluación.

PRACTICIDAD

Además de las características mencionadas -validez y confiabilidad- hay que considerar una tercera, de mucha importancia en los programas de evaluación. La practicidad de un programa o un instrumento resulta de la conjunción de tres aspectos: su **administrabilidad**, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y, por último, de la evaluación de la economía de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización (Camilloni et al; 1998; 13). Según las autoras, la administrabilidad de un programa o un instrumento es un producto de varias características; cuanto menor sea el tiempo necesario para el diseño y la elaboración de las conclusiones y menos especializado el personal necesario para la puesta en práctica y el cómputo, mayor será la administrabilidad del programa o instrumento. En ese sentido proponen observar:

1. el tiempo de trabajo que insume al docente en su diseño y construcción;
2. el tiempo de su puesta en práctica;
3. la claridad de las consignas;
4. los materiales, equipos y lugares necesarios para su administración;
5. la cantidad y preparación de las personas para la administración, cómputo, análisis e interpretación de los resultados

Tomando los aspectos enunciados, el criterio de practicidad y administrabilidad puede determinarse de la siguiente manera:

1. **el tiempo de trabajo que insume al docente su diseño y construcción:** el dispositivo es construido por el docente y los estudiantes durante el año lectivo. Las pautas generales se acuerdan en clase, así como los ejemplos y secuencias que se utilizarán. El diseño del formulario Google lleva aproximadamente 2 (dos) horas reloj de trabajo en la computadora.
2. **el tiempo de su puesta en práctica:** al momento de la evaluación, realizar el trabajo de completamiento del dispositivo prevé un momento de trabajo grupal

(auditivo) de aproximadamente 40 (cuarenta) minutos, seguido de un tiempo de evaluación individual (lectura melódica y rítmica) a través de videos.

3. **la claridad de las consignas:** el dispositivo presenta consignas claramente dirigidas a realizar una acción determinada
4. **los materiales, equipos y lugares necesarios para su administración:** generalmente la evaluación se realiza con el móvil y en el mismo lugar de la clase para que el estudiante se sienta en un contexto habitual
5. **la cantidad y preparación de las personas indispensables para la administración, cómputo, análisis e interpretación de los resultados:** el trabajo de corrección puntual se hace con los dos profesores que integran la mesa evaluadora, y con un modelo o prueba testigo.

Perdiendo el temor a la evaluación: una construcción grupal

La evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo. (Litwin, 1998: 14)

En la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza. Estas prácticas no reconocen lo aprendido, sino que analizan lo consolidado o lo que persiste pese a la presión en situaciones de tensión. En estos casos, Litwin realiza un planteo respecto de generar un ambiente natural en el que se reconozca un aprendizaje o se favorezca su concreción (Roig, Lipsman; 2015; 2). Cuando la actividad implica un desafío genuino es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite reconocer verdaderos retos cognitivos” (Litwin, 1998; 17). Se trata de un planteo de actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimiento en una etapa final, por el de la evaluación como **producción de conocimiento a lo largo de todo el proceso educativo.**

Conclusión

A modo de cierre del trabajo, tomo las palabras de Edth Litwin: “una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, para ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza” (Litwin 2008: 173. Concluyo este trabajo con el deseo de que mi aporte en la construcción del dispositivo, redunde en conocimiento, seguridad, confianza al sumergirnos en el maravilloso lenguaje de la música

Bibliografía

De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-91). Buenos Aires: Paidós.
del Carmen Aguilar, M. (2002). *Aprender a escuchar música*. A. Machado Libros.

- Garmendia, E. (1981). *Educación audioperceptiva: bases intuitivas en el proceso de formación musical: libro del maestro* (Vol. 2). Ricordi.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre. » Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México, UNAM
- Litwin, E. (1994). La evaluación de programas y proyectos: un viejo tema en un debate nuevo, en Puiggrós, A. y Krotsh, P. (comps.) *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Bs. As., Aique.
- Roig, H., & Lipsman, M. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del IIICE*, (37), 69-80.

Documentos Oficiales

Ministerio de Educación de la Nación “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional” (Anexo I – Res CFE 111/10)

EL LIBRO ELECTRÓNICO EN LA ENSEÑANZA DE LA ARMONÍA

BOBBA, José Maximiliano

Armonía

Instituto Superior de Música - UNT

maximiliano.bobba.17@gmail.com

Palabras clave: Armonía – Electrónico- Libro - PowerPoint

Como actual docente de la asignatura “Armonía” en los tres profesorados que ofrece el Instituto Superior de Música, pude notar cómo los estudiantes tienen severas dificultades para apropiarse de los contenidos de la materia. Pueden motivar dicha situación numerosos factores: falta de saberes previos, poca atención a las explicaciones, inasistencias a las clases, escaso tiempo para el dictado de la asignatura, entre otros. No obstante, a través de las diferentes instancias evaluativas, pude comprender que el principal factor es la dificultad en la comprensión del lenguaje específico de la disciplina y el correcto manejo de la técnica armónica en las diferentes ejercitaciones. En este sentido, si bien los alumnos en su formación propedéutica tienen un acercamiento a la armonía, la especificidad de la asignatura es absolutamente novedosa y lo verdaderamente dificultoso deviene en aprender a *pensar* el fenómeno armónico.

Todo esto se agrava teniendo en cuenta que los tratados de Armonía, material teórico del que disponen los alumnos para la iniciación en la disciplina, son de una difícil comprensión para un principiante que carece de herramientas formativas para interpretarlos y aplicarlos.

Frente a esta situación surge la figura del docente como un indispensable mediador, *“Aquel que logra promocionar el aprendizaje de una manera creativa, abriendo espacios para la expresión en todos los ámbitos. El mediador promueve el aprendizaje, la construcción del conocimientos y experiencias que necesitan los aprendientes para enseñarse a sí mismos.”*(CARBALLO-ESCOBAR, 2008).

El docente de Armonía es el mediador entre el conocimiento específico presente en los tratados de Armonía y los educandos: debe presentar el contenido de una forma comprensible y de esta manera promover el aprendizaje. En tal sentido, el docente se transforma en dicho nexo al dar la clase: explica el contenido y realiza la ejercitación paso a paso junto a los alumnos. Sin embargo, luego de esta instancia y en el momento en que los estudiantes deben realizar por cuenta propia dicha ejercitación, es tan copiosa la serie de reglas a tener en cuenta, que el desconcierto gana y la confusión se hace presente, realizando erróneamente la tarea encomendada.

Todo esto me llevó a pensar: ¿de qué manera los alumnos podrían tener un material que simule el accionar del profesor en clase, es decir, que realice la ejercitación punto por punto para que los alumnos puedan asimilar mejor el contenido con menos margen de error?

Ante este interrogante es que vi una respuesta posible en el uso de las TICs¹, más precisamente en el uso del software² **Microsoft PowerPoint**: Programa diseñado para hacer presentaciones con texto esquematizado, así como presentaciones en diapositivas, animaciones de texto e imágenes.

A través de la utilización de dicho programa podrían escribirse los textos teóricos y los ejemplos musicales de manera *animada*, es decir, simulando dicho software el accionar del docente frente al pizarrón y realizando pausadamente la ejercitación. En este sentido, lo que comenzó como archivos con presentaciones aisladas de determinados ejercicios, se convirtió en lo que podríamos llamar un *libro electrónico* con la característica distintiva de *ser animado*: los alumnos tienen actualmente acceso en sus dispositivos a casi la totalidad de los contenidos de la asignatura explicados a través de mapas conceptuales y ejemplos animados en más de mil diapositivas de PowerPoint, las cuales pueden leer y releer las veces que lo necesiten.

Esta propuesta de digitalización de los contenidos tuvo excelentes resultados en la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes: el soporte digital animado ayudó a los estudiantes a repasar los contenidos vistos en clase y profundizar en aquellos que no les quedó lo suficientemente claros durante esta instancia, e incluso incorporarlos por su propia cuenta en caso de ausentarse.

Dicho libro electrónico, lejos de constituir una sustitución del libro impreso, se convirtió en un excelente *complemento* en la enseñanza de la armonía, ya que como señalan Cordón-García y Lopes: *El fundamento de la digitalización no radica en la conversión de obras impresas ya editadas a formato electrónico, sino en la creación de nuevas formas digitales [...]*.(CORDÓN-GARCÍA - LOPES, 2012).

Creación de nuevas formas digitales que creemos indispensables incluir dentro de los recursos de las cátedras en la actualidad: Es un hecho de que los estudiantes crecieron en un mundo donde imperan la Informática³ y el Internet⁴, y viven en contacto permanente con la tecnología, lo que hace que procesen e incorporen la información de manera distinta a los estudiantes de hace unos diez o quince años atrás. En consecuencia, deviene en un desafío a superar para toda la docencia poder incorporar, al menos paulatinamente, el uso de las TICs y así estar a la altura de nuestro tiempo, pensando en la actualidad de los alumnos y las nuevas formas con la que procesan la información, propiciando de esta manera la posibilidad de generar verdaderos aprendizajes significativos.

Bibliografía

- Carballo, O. C. y Escobar, N. G. (2008). El nuevo rol de profesor: mediador y asesor. En Revista Rhombus, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, 4 (11): 40 – 47.
- Cordón - García, J. A. y Lopes, C. A (2012). El libro electrónico: invarianzas y transformaciones. En Revista El profesional de la información, 2012, enero – febrero, V. 21, N° 1: 83 – 90.

1 Las tecnologías de información y comunicación, mayormente conocidas como “TIC”, son aquellas cuya base se centra en los campos de la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones, para dar paso a la creación de nuevas formas de comunicación.

2 Programas informáticos que hacen posible la ejecución de tareas específicas dentro de un computador.

3 Área de la ciencia que se encarga de estudiar la administración de métodos, técnicas y procesos con el fin de almacenar, procesar y transmitir información y datos en formato digital

4 Conjunto descentralizado de redes de comunicaciones interconectadas, que utilizan la familia de protocolos TCP/IP, lo cual garantiza que las redes físicas heterogéneas que la componen constituyen una red lógica única de alcance mundial.

PENSAR LA ESI. EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÚSICA: UNA PROPUESTA DE ABORDAJE INSTITUCIONAL

MURUAGA, Pablo Daniel

Integración de los Lenguajes Artísticos
Instituto Superior de Música - UNT
pablodanielmuruaga@gmail.com

GARMENDIA, María Pía

Taller de Coordinación de Grupos
Instituto Superior de Música - UNT
piagarmendia@gmail.com

Palabras clave: Dispositivo de formación - ESI. - Formación Docente en Música – Propuesta de abordaje institucional

Introducción

El abordaje de dispositivos que problematizan y abordan la ESI. en los institutos de formación docente es cada vez más frecuente a raíz de la potencia e irrenunciable inclusión, no solo por ser transversal en la curricula de los profesorados de nivel superior, sino también por su carácter político en términos de ampliación de derechos. En esta línea, su carácter no negociable, por configurarse recientemente en el campo de la Formación General de los profesorados nacionales que están siendo revisados para su actualización, da cuenta de su valor social, cultural y político frente a una realidad contemporánea compleja, que cada vez más, demanda un abordaje crítico y reflexivo del campo de la Educación sexual en las aulas universitarias.

Desde una perspectiva epistemológica se plantea el *dispositivo*, según Marta Souto (2019) como “un modo de pensar en el plano de la acción propio de las teorías de la complejidad”. En esta línea y evocando el pensamiento de Edgar Morín(1996), la autora recupera un término clave del epistemólogo: la estrategia. Al decir de la autora, “la estrategia trabaja sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, donde las opciones frente a los múltiples escenarios van determinando el camino... la estrategia se piensa, se combina, se modifica y se concretiza como táctica en el campo de acción. La noción de estrategia está en la base de la de dispositivo” (Souto 2019: 8). Es justamente desde éste marco que se intentó diseñar una propuesta de abordaje para el ISMUNT que pretende ser el inicio de otras “combinatorias” (Souto 2019) en la diagramación del dispositivo crítico para generar la problematización y el debate de la ESI

Asimismo, es justo señalar que el trabajo que se describe a continuación es el resultado de un recorrido formativo llamado “ESI en la Escuela: su derecho, nuestra tarea”, propuesto por la UNT, el cuál habilitó la reflexión y la proyección del mismo.

El dispositivo para iniciar la acción

A continuación, se describe la propuesta situada, según lo más relevante, consignada en el recorrido formativo:

Fundamentación: Desde el diagnóstico realizado en el ISMUNT detectamos abordajes muy aislados en materia de aproximaciones teóricas vinculadas a los ejes que plantea la ESI y fundamentalmente un escaso conocimiento e importancia de abordar la ESI como un derecho de los sujetos.

Entendemos que este proyecto, puede advertir el necesario tratamiento de la temática y la sensibilización para la generación de proyectos diversos que procuren atender, no sólo a visibilizar una realidad actual, sino también a las implicaciones ineludibles de nuestra carrera docente.

Al decir de Graciela Morgade (2017) “de la sexualidad no se habla, pero está en todas partes”, desde esta aseveración categórica de la investigadora, se definió pensar en un dispositivo que se refleje en una estrategia inicial para abordar esta compleja temática.

Asimismo, y atendiendo a la naturaleza que reviste de carácter situado a la propuesta, la interpelación que la ESI nos conmina a reflexionar a partir de las diferentes situaciones que se pueden presentar y que pueden circunscribirse a lo que en ESI llamamos “puertas de entrada”. En el ISMUNT, nos referiremos principalmente a dos de ellas:

a) la organización de la vida cotidiana institucional: es fundamental reconocer que nuestras prácticas educativas, nuestras costumbres y todo aquello que forma parte de nuestra cultura institucional transmiten la mirada que tiene la institución sobre la sexualidad, la cual es preciso revisar desde el enfoque de derechos, de género y de respeto por la diversidad, pues aún nos falta robustecer una mirada “concientizada” o “problematizada” respecto del tema. Al mismo tiempo, por cuestiones que priorizaron orientaciones estrictamente pedagógico-didácticas y otros emergentes situacionales, son escasas todavía instancias de reflexión sobre la importancia de propiciar la construcción de conocimientos vinculados a la ESI, a la música y al Arte. Por lo cual este dispositivo puede ser un el puntapié inicial de futuras instancias para pensarnos desde la ESI

b) la actuación frente a episodios que irrumpen en la institución: en diversas oportunidades hemos asistido a situaciones problemáticas que se presentaron sorpresivamente, ya sea en relación al vínculo entre docente-alumnx o situaciones problemáticas de la vida privada del alumnx que se manifestaron en clase. Es necesario considerar la particularidad del vínculo maestrx-discípulx en nuestro ámbito de formación artística, pues este trabajo uno a uno que demanda la formación en un instrumento musical profundiza la confianza en el/la adultx, considerado “maestrx”. Por otro lado, somos una institución con una población reducida, lo cual facilita la construcción de lazos afectivos y de confianza de los alumnxs hacia el/la docente.

Por esto consideramos indispensable que el equipo de conducción junto a docentes y no docentes se detengan a repensar las estrategias de acción para convertir esas situaciones en oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la Primera Jornada Institucional de ESI, puede consolidarse como una instancia de reflexión para interpelar a los

profesores del ISMUNT. Entendiendo que, tanto la comprensión de la ESI en su encuadre normativo y en el contexto social contemporáneo, como desde la gestión de proyectos integradores, pueden contribuir relevante y favorablemente a la adquisición de conocimientos y experiencias significativas, respecto de las problemáticas de la perspectiva de género, del cuidado del cuerpo y la salud, el respeto a la diversidad, el valor de la afectividad y al ejercicio de nuestros derechos.

Por otro lado, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 estipula el diseño, por parte del Ministerio de Educación de la Nación, de los Lineamientos Curriculares de la ESI. (aprobados por unanimidad por el Consejo Federal en 2008) Estos expresan los propósitos formativos a alcanzar y los contenidos básicos para los diferentes niveles educativos, donde se incluye a la educación Superior en relación a la formación docente. Es claro que nuestro colectivo, abocado a la formación docente artístico-musical, no puede estar por fuera de esta normativa. Entendemos que este documento es una herramienta imprescindible en nuestra formación docente.

Planteado así el tema es fundamental establecer qué se entiende por “Sexualidad” y por “Educación Sexual Integral”.

También es importante recordar que la Resolución del Consejo Federal 340/2018 fortalece el marco normativo de la Educación Sexual Integral en tanto que establece que su enfoque integral debe estar presente en los planes institucionales, ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos.

Tema/s elegido/s:

1. LA ESI EN LA ESCUELA: El nuevo rol como adultxs docentes en relación a la ESI y lxs estudiantes como sujetxs de derecho
2. NORMATIVAS, CONCEPTUALIZACIONES Y GESTIONES PARA EL ABORDAJE AULICO

Objetivo General:

- Conocer y concientizar acerca de la visibilización y el abordaje de la ESI en la Institución, rescatando su sentido y valor normativo, social y pedagógico desde el debate y la reflexión institucional y la problematización de la temática en nuestra carrera.

Propuesta de abordaje:

Desde la presentación de un proyecto escrito que dé cuenta de la organización y concreción de la “Primera Jornada Institucional de ESI”, se presentarán las líneas a desarrollar en el encuentro vivencial que estimamos estructurar en dos turnos.

Una agenda estimativa de la Jornada puede estructurarse en las siguientes instancias:

- Presentación de la Jornada y justificación de la misma.
- Presentación del marco legal a través de apoyatura visuales
- Debate respecto de interpretación de la Ley y sus alcances. Perspectivas sobre los modos posibles de concretarse en el ISMUNT desde la realidad institucional, atendiendo a las particularidades de la misma.
- Proyección (en videos) de reflexiones de algunos referentes del campo (recortes de conferencias de la Dra. Paula Fainsod, del Dr. Fabián Vera del Barco y la Dra.

- Fabiana Reina, de la Dra. Larisa Moris y otros especialistas)
- Debate grupal y plenario desde interrogantes e imágenes que provoquen a los colegas de la institución
 - Socialización de conceptos e ideas de literatura especializada (de autores como G. Morgade, D. Barrancos, C. Tabbush, M. Díaz, C. Trebisacce y V. Keller, M. Tarducci y M. Zelarallán, D. Barisonik, entre otros) para entender la dimensión epistemológica de la ESI.
 - Mesa de diálogos abiertos para aproximarnos a una resemantización de los conceptos fundamentales: “Géneros y sexualidades en la educación de hoy”, “Modernidad problemática. Género, sexualidad y reproducción en la Argentina del siglo XX”, “Identidad de géneros”, “La construcción social del género y la sexualidad. La ESI en la escuela: Derechos y diversidad sexual” y “Varones y masculinidad”.
 - Análisis y socialización de un pequeño decálogo con “diez aspectos a tener en cuenta para fomentar instituciones diversas”, pensado singularmente para el ISMUNT.
 - Orientaciones respecto de propuestas para gestionar proyectos en las cátedras o áreas afines que aborden la ESI.
 - Análisis y proyección de registros de experiencias que abordaron la ESI en instituciones educativas y artísticas.
 - Dinámica problematizadora a través de preguntas disparadores para debatir en grupos en referencia a posibles articulaciones entre cátedras para concretar el proyecto.
 - Plenario y cierre.

En este marco y desde el enfoque de “género y derechos humanos”, es decir, una perspectiva crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación (Morgade 2017: 22), se pone en la agenda del ISMUNT la necesaria reflexión tanto individual como colectiva del cuerpo docente de la institución, a través de dichas jornadas para el tratamiento de sentidos y supuestos sobre la temática y, a su vez, para aproximarnos a producciones y proyectos que involucren la ESI, la música y las artes.

Bibliografía

- Marina, M., et.al. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. A., Fainsod, P. Y., & González del Cerro, C. (2017). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. Rosario. Homosapiens
- Souto M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI Nº 16 (Abril 2019) pp. 1-16
- Ley Nacional Nº- 26.150. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral: Ministerio de Educación de la Nación.

“LA VOZ Y NUESTRO CUERPO”- RELATORÍA DE EXPERIENCIA

MORA VALDEZ Guido

Conservatorio “Juan José Castro” Bs. As.
guidomoravaldez@gmail.com

A la Profesora Myriam Molina, *in memoriam*

Mi agradecimiento enorme a: Profesor Mauricio Guzmán, Profesora Natalia Carignano, Licenciada Claudia Sosa, Profesor Pablo Santi, Maestro Juan Pablo Cadierno, Psicóloga Pía Garmendia, personal de la Secretaría de Extensión y a todo el personal del ISMUNT.

A lo largo de mis visitas a Tucumán, en estos últimos quince años, descubrí que había un deseo e interés en un estudio profundo del canto en distintas personas que llegaban a mí por diversos motivos.

En el año 2021, en la pandemia, decidí quedarme vivir en Tucumán luego de treinta años en Buenos Aires. En ese año profundicé sobre estas ganas de bucear en el canto. Me comuniqué con el entonces Director del ISMUNT, Profesor Mauricio Guzmán para acercarle la propuesta de crear en esa institución la carrera de Canto con una serie de características particulares que le dieran a la misma un perfil distinto a lo que he observado en los planes de estudio de las instituciones en las que trabajo. Puntualmente trabajar de manera articulada y transversal entre los docentes de las asignaturas troncales ya que estamos formando a la misma persona, artista y docente. Por ejemplo, según mi experiencia, a una cierta altura de la carrera, es muy importante trabajar en una clase conjunta los docentes de Canto, Repertorio y Práctica Escénica.

Obviamente, como la creación de una carrera no es “soplar y hacer botellas”, en el mientras tanto les ofrecí tanto al Profesor Mauricio Guzmán como a la Profesora Natalia Carignano el proyecto de la Clínica “La voz y nuestro cuerpo”, el cual fue aceptado, acompañado y apoyado generosamente.

La clínica consiste en tres encuentros anuales en los meses de mayo, agosto y octubre. Cada encuentro consta de cuatro días de cuatro horas cada uno. Está abierta a todo tipo de personas que deseen bucear en su cuerpo el desarrollo de su voz y pueden cursarla sin ningún tipo de correlatividad.

En la primera hora y media de cada día trabajamos la observación del cuerpo y la respiración. Lo hacemos acostados a partir de una serie de ejercicios y movimientos para reconocer las distintas partes del cuerpo que intervienen en la inspiración y la espiración y, por consiguiente, de la fonación. Con el transcurrir de las clases y los encuentros, estos ejercicios van profundizando su autopercepción siendo cada vez más sutiles. Luego de una tanda de ejercicios, se hace una puesta en común donde cada uno de los participantes pone en palabras su experiencia y sensaciones compartiéndolas con sus compañeros.

Las vocalizaciones son individuales y son observadas por todo el grupo que se ubica en círculo. Hay total libertad para opinar, siempre de modo constructivo, sobre la evolución del compañero. También trabajamos la técnica, el fraseo y el estilo de canciones del

repertorio popular y obras del repertorio académico, según el perfil y la preferencia de cada alumno. Le damos mucha relevancia a la lectura expresiva del texto previamente al momento de cantar ya que cantamos poesía y no sólo sonidos. De esta manera, se mejora la dicción y la articulación logrando que la interpretación al cantar sea más expresiva. Otro recurso valioso es la puesta en escena.

Han asistido a cada encuentro alrededor de veinte alumnos sumando un total de cincuenta alumnos en estos dos años. El grupo ha sido muy variado: cantantes de música popular, cantantes líricos (entre ellos algunos integrantes del Coro Estable de la Provincia), directores de coro, estudiantes de las carreras de educación musical, dirección coral e instrumentistas. En uno de los encuentros se sumaron dos ingenieras agrónomas del INTA que necesitaban mejorar su voz hablada porque capacitaban a empleados de esa institución al aire libre.

El estudio del canto es un proceso largo en el tiempo. Cada cuerpo, cada persona y cada sensibilidad tiene sus tiempos y hay que respetarlos. No se lo debe apurar, es importante acompañarlo sin prisa pero sin pausa y sin ansiedad de parte del maestro que guía. Hay que observar a esa persona y a ese cuerpo y escuchar hacia dónde va esa laringe y esa sensibilidad. El trabajo de vocalización e interpretación debe ser muy personal, “hecho a medida”, para sacar lo mejor de cada uno. Es elemental saber elegir el repertorio adecuado para cada etapa del proceso para no generar frustraciones ni dejar grabado en la memoria muscular algo incorrecto o que pueda dañar al instrumento vocal.

Para acompañar el repertorio académico y el repertorio popular he contado con la desinteresada ayuda del Maestro Juan Pablo Cadierno y del alumno Michel Fontanet respectivamente.

Como futuros docentes, los que asisten a esta clínica se llevaron los siguientes aprendizajes:

La importancia de generar un clima cordial de trabajo.

La exigencia en la enseñanza no implica malos tratos sino todo lo contrario.

Criterio y pensamiento crítico.

Cuando se hace una devolución es importante empezar siempre por los logros y desde allí trasladarlo hacia lo que se quiere mejorar.

Hay que tener en cuenta que los alumnos traen mucha información y herramientas útiles de experiencias anteriores que nos pueden servir en el proceso.

Los “errores” o los ítems a mejorar no son hechos adrede.

La evolución va sucediendo clase a clase, encuentro a encuentro.

Cuidados de la voz.

Una voz sana.

Ejercicios corporales, de respiración y vocalización para sus alumnos o coreutas.

Así las cosas, considero que esta experiencia ha sido enriquecedora para todos. En lo que a mí se refiere, siempre es un desafío estar al frente de un grupo. Me estimula a seguir investigando, experimentando y buceando en este maravilloso instrumento inagotable de recursos que es la voz humana, obviamente siempre acompañada de un cuerpo dúctil y predisuesto.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARMONÍA A ALUMNOS CIEGOS

BOBBA, José Maximiliano

Armonía

Instituto Superior de Música - UNT

maximiliano.bobba.17@gmail.com

Palabras clave: Armonía – Braille – Ciego - Estrategia

Como actual docente de la asignatura “Armonía” en los tres profesorados que ofrece el Instituto Superior de Música, he tenido la experiencia de trabajar con dos estudiantes ciegos en mis clases. Ante esta situación, me vi obligado a plantear diferentes estrategias para lograr la apropiación de los contenidos por parte de dichos alumnos.

Para poder comprender el planteo, es necesario en primer lugar explicar brevemente el estudio de la materia y el tipo de metodología que se utiliza; en segundo lugar cuáles son los problemas que se presentan para la enseñanza de alumnos ciegos; y finalmente comentar cuáles fueron las estrategias adoptadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Joaquín Zamacois, “*la Armonía es la tecnología¹ musical que estudia todo lo referente a la simultaneidad de los sonidos*” (ZAMACOIS, 1997). Para la enseñanza de dicha disciplina, la metodología tradicional toma como soporte principal la escritura *en tinta* de 2 pentagramas donde se colocan cuatro voces a la manera de un coro mixto (Bajo, Tenor, Alto y Soprano); a su vez, se coloca el denominado *cifrado* por debajo o por encima de dichos pentagramas y que consiste en la utilización de diferentes signos numéricos que expresan los diferentes tipos de intervalos, acordes o grados de la escala. A partir de ello, se enseñan los conceptos claves de la asignatura como son los de realización, encadenamiento y armonización. Es decir, el docente hace uso de un intrincado sistema gráfico que les posibilita a los estudiantes, a través de la visualización, comprender vertical y horizontalmente el fenómeno armónico. Es bajo esta perspectiva metodológica que se torna imposible poder transmitir los conocimientos a los alumnos ciegos.

Una primera respuesta posible a la problemática sería la utilización de la Musicografía Braille². Según el Nuevo Manual de Internacional de Musicografía Braille, “*debido a las peticiones de ámbito internacional que exigen que la música braille refleje el original en tinta con la mayor fidelidad posible*” (UNIÓN MUNDIAL DE CIEGOS, 1998), pueden escribirse en braille todo tipo de notación, que en lo referente a la especificidad del estudio armónico, serían los de intervalos, acordes, bajo cifrado, números romanos, entre otros signos. No obstante, la característica principal del sistema Braille es su *linealidad*: Pueden escribirse todos los elementos propios de la notación musical *en tinta*, mas sin embargo nada de eso puede escribirse de manera simultánea. Este es quizás el problema fundamental, dado que

¹ Palabra muy poco usada en la lengua castellana. Podría traducirse como “estudio, saber o ciencia técnica”.

² La Signografía Musical Braille o “Musicografía” es un sistema de lecto-escritura ideado por Braille que sirve para escribir y leer notación musical.

precisamente para el entendimiento de la asignatura, los alumnos deben realizar un proceso de abstracción tanto horizontal como vertical. Por lo tanto, la problemática planteada es doble: por un lado, la metodología tradicional, al ser exclusivamente visual, no permite la enseñanza a personas ciegas; por el otro, la Musicografía Braille tiene limitaciones intrínsecas que dificultan severamente la enseñanza de la armonía.

Ante este escenario surgen diferentes interrogantes: ¿cómo poder enseñar la asignatura a personas ciegas? ¿Es la visualización *conditio sine qua non* para comprender el fenómeno armónico? ¿No existirán otras maneras de poder aprehenderlo?

Estos interrogantes son los que me llevaron a indagar en diferentes estrategias que posibiliten a los alumnos ciegos estudiar y comprender la simultaneidad sonora.

Para poder resolver esta problemática, en primer lugar, deberíamos pensar en la utilización de otro tipo soporte que no sea exclusivamente visual y facilite la abstracción de la simultaneidad sonora: En este sentido, un instrumento armónico como ser el piano (instrumento que ambos estudiantes manejan con soltura), permite escuchar y entender las relaciones sonoras de manera vertical y horizontal sin la necesidad de tener que visualizarlas a través de un pentagrama.

En segundo lugar, la Musicografía Braille no puede ser descartada por completo por diversas razones:

a) es el tipo escritura que dominan los estudiantes ciegos y les posibilita plasmar de manera concreta lo escuchado,

b) existen signos *en tinta* propios de la asignatura (como ser el bajo cifrado o los números romanos) que tienen su escritura equivalente en braille y que resultan indispensables para el estudio de la materia,

c) realizar la armonía y los encadenamientos se tornaría una tarea imposible apelando únicamente a la memorización: los alumnos deben poder tener un soporte escrito el cual les permita corregir equívocos en caso de cometerlos.

La metodología adoptada tuvo en cuenta estas premisas y se desarrolló de la siguiente manera:

Disposición del alumno: sentado al piano y a la par un pupitre o banco para poder escribir.

1. El alumno escribe el cifrado del acorde con el que comienza la ejercitación;
2. Dispone el acorde según las reglas interválicas de distanciamiento entre las voces y la octava correspondiente, comenzando desde el bajo y prosiguiendo con las 3 voces superiores;
3. Memoriza dicha disposición;
4. Encadena voz por voz según el criterio trabajado y respetando las reglas de realización armónica;
5. Escribe el acorde resultante con la disposición luego de realizar el encadenamiento;
6. Controla entre las voces que no se produzcan movimientos melódicos y armónicos prohibidos;
7. Corrige en caso de cometer errores;
8. Prosigue hasta finalizar el ejercicio.

La aplicación de dichas estrategias en un inicio fue dificultosa debido a la novedad de

la propuesta, sin embargo, siguiendo los alumnos ciegos la metodología pautada, pudieron comprender e interiorizar mejor los contenidos de la asignatura.

Las problemáticas principales que surgieron fueron las siguientes:

a) La cuestión del tiempo y las características de la asignatura: la materia tiene como característica distintiva un lenguaje técnico específico y una importante cantidad de contenidos; a su vez, posee poca carga horaria semanal y se dicta en un solo año en los tres profesorados.

Siguiendo la propuesta planteada, necesariamente debe realizarse una selección de contenidos prioritarios para los alumnos ciegos.

b) La cuestión del material didáctico: Los alumnos pueden seguir la clase y leer la teoría a través de los lectores de pantalla de sus teléfonos celulares, sin embargo dichos lectores no pueden decodificar los signos musicales, por lo que debe realizarse un material especial (en braille o grabación) de los diferentes ejemplos y ejercitaciones.

c) La cuestión de la dinámica de la clase y la no exclusión de los alumnos ciegos: la aplicación de la propuesta dio buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos ciegos, no obstante implicó, tanto para el docente como para el resto de los alumnos, aprender a esperar y tener paciencia con respecto a los tiempos que los alumnos ciegos necesitan para lograr incorporar los contenidos. Esta dificultad se observa al día de hoy en las clases, tanto del lado del docente como de los estudiantes.

Creemos con firme convicción que estas problemáticas deben ser interpretadas como desafíos, y como tales, son posibles de ser superadas apelando al compromiso para una sólida formación específica de la asignatura que se enseña y en la problemática de los alumnos destinatarios.

Esperamos que esta experiencia inspire a otras cátedras a indagar en diferentes estrategias y metodologías para que nuestros alumnos ciegos no queden al margen del acto educativo, sino que sean tan protagonistas como lo son el resto de los estudiantes.

Bibliografía

Zamacois, J. (1997). Tratado de Armonía - Libro I. España. SpanPress Universitaria.

Unión Mundial de Ciegos- Subcomité de Musicografía Braille (1998) – Nuevo Manual Internacional de Musicografía Braille. Ed. Once.

ENFOQUES DE LA RESIDENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÚSICA EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

PERO, María Josefina
josefinapero82@gmail.com

MILIOTO, María Alfonsina
alfonmiliotoc@gmail.com

Residencia
Instituto Superior de Música - UNT

Palabras clave: formación musical; prácticas docentes; residencia; secundaria

Las prácticas docentes en la Residencia, realizadas en escuelas secundarias y en diversidad de contextos escolares presentan en ocasiones un nivel de complejidad. María Cristina Davini (2015) expresa que esta formación se favorece en la interacción con distintos actores de las actividades formativas, requiriendo de la articulación de acciones en dos escenarios: la propia institución formadora y las escuelas asociadas del nivel o modalidad en el cual se van a desempeñar los egresados.

El presente trabajo pretende compartir el posicionamiento y abordaje de la Residencia de los estudiantes del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música de la UNT, durante el presente ciclo lectivo. Las prácticas de los residentes fueron supervisadas y guiadas tanto por las docentes formadoras como por las/los docentes co-formadores de las instituciones asociadas en las que se realizaron las prácticas. El objetivo de esta presentación es socializar, por un lado, las concepciones de trabajo en este espacio final de la formación docente y, por otro, los diversos aspectos didácticos/pedagógicos y metodologías del abordaje disciplinar que se tienen en cuenta y se ponen en juego durante el proceso.

Residencia desde un enfoque didáctico-pedagógico

Los contextos particulares de las escuelas, la diversidad de los alumnos, y una multiplicidad de interacciones hacen complejas las prácticas educativas; (...) es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente, particularmente en la formación inicial (Davini, 2015:9)

El trabajo en la cátedra de Residencia con los estudiantes de la formación docente del Instituto Superior de Música encara el proceso de práctica partiendo de tomar los aportes teóricos de la autora Marta Souto (2011) quien entiende y define a la Residencia como “un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes” (p. 24). En la cátedra, se piensa la Residencia como un proceso que puede dividirse en tres instancias, ejes o etapas.

Una **primera etapa** dónde se pretende, por un lado, enfocar en la construcción de un vínculo pedagógico que permita llegar a los residentes/practicantes con la mayor calidez y/o confianza posible para acompañar y guiar su proceso de práctica de una manera significativa y enriquecedora. Para ello resulta clave conocerlos, saber de dónde vienen, en qué condiciones llegan al cuarto año, como fueron sus experiencias de práctica y observaciones previas, cuáles son sus experiencias relacionadas a la música por fuera del ámbito académico, conocer sus intereses, curiosidades y gustos relacionados a la música y a la formación docente. Por otro lado, en esta primera instancia se guía a los estudiantes a reconocer e identificar aquellas asignaturas y conceptos claves trabajados y aprehendidos durante los 3 años de formación los cuales les permitirán encarar la Residencia y la práctica en el aula de una manera preparada y fundamentada teóricamente. Para ello, se realiza un cuadro y luego esquema conceptual trayendo y/o recuperando las materias claves que tendrán que volver a mirar, leer, estudiar y/o tener como guía para poner en juego en las prácticas, tanto en el proceso de planificación como en la preparación estudio y desarrollo de las clases. En este momento, se guía la construcción de los planes de clase en relación al tema asignado por cada docente coformador a los residentes. Una vez que esta preparación culmina con la creación completa de las secuencias didácticas se considera pasar a una segunda etapa para la cual se espera que los residentes se encuentran preparados.

La **segunda etapa** planteada, es la puesta en práctica y concreción de los planes de clases en el terreno mismo, es decir, en el aula de cada institución asociada con la cual se realizó por acta acuerdo el convenio para llevar a cabo las prácticas docentes. Durante esta etapa es clave el acompañamiento tanto del docente formador como de los docentes co-formadores, observando dichas clases debido a que la guía y supervisión permiten evaluar a los residentes en su experiencia de práctica. Sin esta presencia de observación de clases será muy complejo luego sugerir u orientar en aspectos que sean necesarios de revisar y/o modificar por parte de los residentes. Este momento consta de 4 clases desarrolladas y llevadas a cabo en el aula esperando que allí se puedan poner en juego las capacidades y competencias adquiridas a lo largo de la formación. Una vez concluida esta etapa, se pasa la tercera y última instancia de la Residencia

La **tercera etapa** de construcción y defensa del informe final, o mejor denominada instancia de análisis y reflexión de la práctica. Momento en el cual se acompaña en la elaboración del informe final con el fin de recuperar y registrar a través de la escritura académica lo vivido durante el ejercicio de la práctica docente en las dos instancias anteriores a partir de un profundo trabajo de análisis y reflexión docente. Tal como plantea Souto (2011) “una práctica siempre está situada, reflexionar sobre ella implica volver sobre las propias acciones como formadores, docentes o alumnos, sobre las decisiones tomadas, sobre los roles que se desempeñaron, sobre los vínculos que se establecieron con los otros, con el conocimiento, con los alumnos, etc.” (p. 23). Para ello, se prevén encuentros de clases presenciales y virtuales a guiar el proceso de escritura, sugerir bibliografía y diversas formas de articular la teoría con la práctica, como así también diversos ejercicios y dinámicas que inviten y promueven en los alumnos la reflexión de las prácticas, dinámicas que implican poner el cuerpo y la mente en trabajo de pensamiento, pero también de sentimiento. Por último, el cierre de las prácticas se lleva a cabo a partir de la defensa del informe en un coloquio final.

Los aspectos didácticos/pedagógicos puestos en juego o herramientas didácticas y pedagógicas:

- La planificación como herramienta docente al momento de pensar las propuestas de práctica en el aula.
- Competencias que hacen al rol docente y su construcción.

Ambos aspectos se entrecruzan en la práctica y se retroalimentan entre sí y se ponen en juego en el terreno educativo propiamente dicho, considerado el aula y/o los espacios institucionales. Consideramos que a partir de su concreción y puesta en práctica, el residente descubre su propio camino a construir como docente, aprendiendo y aprehendiendo diversas formas de llevar a cabo la tarea de enseñar.

Residencia y música en el contexto contemporáneo

Tal como se plantea en el apartado anterior, el espacio de Residencia está conformado por dos áreas: el área de la formación general-pedagógica y el área de la formación específica-musical. En el área de la formación específica-musical, el trabajo se aborda desde aspectos teóricos, técnicos y didácticos del lenguaje musical en diferentes etapas.

Una primera etapa nos pone en contexto de los saberes musicales previamente aprendidos y llevados a la práctica en los espacios curriculares ya transitados (Observaciones y Prácticas I y II) de los cuales deviene la práctica preprofesional. En una primera instancia, se abordan los encuadres que contemplan la práctica artística específica, lo referente a marcos normativos vigentes para la educación artística en el país: Res. CFE N° 111/10; 120/10; Anexo IV de la N°179/12; 337/18, NAPs, Diseños Curriculares, entre otros. Estos documentos estructuran el perfil del egresado, las concepciones del arte y la educación artística en los diferentes niveles y modalidades de la educación argentina presentan saberes, lineamientos, consideraciones y orientaciones metodológicas sobre los cuales se asienta actualmente la práctica del lenguaje musical en los diferentes contextos educativos y en la contemporaneidad. En ese sentido, se destaca para el desarrollo de la Residencia los lineamientos generales y específicos que se encuentran en la Res. CFE N° 120/10[1]. De acuerdo con la mencionada resolución, los saberes del campo de la formación específica se organizan en base a ciertos aspectos o modos de acceso al conocimiento artístico, entendiendo a éstos como aspectos específicos dentro de un lenguaje/ disciplina artística:

En relación con el lenguaje específico: comprende los saberes vinculados a los procedimientos que hacen al análisis, la realización, la interpretación y la comprensión de las producciones, sus componentes y modos de organización en contextos estéticos diversos.

En relación con la producción: implica la praxis artística propiamente dicha, desde procedimientos específicos (técnicos y compositivos), promoviendo la diversificación de alternativas de producción.

En relación con la contextualización socio - histórica: junto a la producción implica no sólo el desarrollo de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica de las manifestaciones artísticas y estéticas y los modos de producción de los diversos lenguajes que componen el área, sino también de herramientas que posibiliten pensar las funciones y objetivos de cada práctica artística en relación

Por otro lado, desde el lado de la especificidad musical, las concepciones y metodologías de abordaje del trabajo con los estudiantes en las secundarias en los espacios de educación musical, resulta pertinente tener en cuenta los conceptos vertidos en el anexo IV de la Res. CFE N° 179/12[2], a saber:

La prioridad del **carácter grupal de la realización musical** pretende jerarquizar la estrategia de inclusión que la práctica musical posee cuando conforma una experiencia a realizar con otros y para otros, rescatando los aspectos sociales e individuales que están presentes en ese modo de realización musical.

El **énfasis en el ámbito popular** resulta central, por constituir la fuente principal de producción musical que la mayoría de los niños y jóvenes conocen y usan habitualmente. La elección de la música popular tiene por objetivos favorecer la identificación e integración del alumno con su medio cultural compartiendo códigos, significados y valores; así como iniciarlos en el ejercicio de diversos roles musicales interviniendo en actos escolares, muestras artísticas y demás eventos. Se pretende también reivindicar, reconocer, difundir, disfrutar y aprender aquellas expresiones de la música popular que forman parte de las comunidades autóctonas, regionales, y/o latinoamericanas, abordando procedimientos, herramientas y materiales tradicionales y contemporáneos

Conocer y encuadrar el trabajo en la Residencia en los marcos normativos vigentes clarifica la perspectiva acerca de cuáles son los objetivos de la enseñanza musical en el Nivel Secundario: la construcción de un pensamiento crítico y formación de ciudadanía, la formación para el ámbito de la cultura y la continuidad de estudios superiores. Las finalidades formativas dentro del espacio de música en el Nivel Secundario atienden a que los egresados transiten por experiencias que les permitan lograr:

la comprensión de los componentes musicales desde la praxis de las características particulares, la participación activa en diversidad de proyectos musicales, la ampliación del universo sonoro y la vinculación con los medios de comunicación y tecnológicos y las capacidades interpretativas en los procesos de producción musical.

En ese sentido, en la Residencia se concibe a la planificación de la clase de música estructurada de la siguiente manera:

Duración: tiempo de clase mínimo estipulado: 80 (ochenta) minutos

Eje de apreciación: debe presentar propuestas de contenidos que aborden la interpretación y el análisis, el decir el desarrollo de una actitud interpretativa y reflexiva que atraviesa la totalidad del proceso artístico.

Eje de producción: debe contar con propuestas de prácticas de ejecución musical, incorporación de recursos vocales, instrumentales y de percusión corporal, desde un abordaje grupal e incorporando recursos tecnológicos

Dentro de las propuestas y orientaciones metodológicas que se sugieren al estudiante para el desarrollo de sus planificaciones, se encuentran aquellas que intensifiquen:

- Las prácticas del lenguaje musical en estilo
- La reproducción de ritmos e improvisaciones melódicas sobre bases armónicas secuenciadas
- La selección del repertorio con criterios fundamentados desde el desarrollo musical gradual
- La coordinación a través de propuestas de actividades de percusión corporal, pro-

ducción vocal e instrumental

- El análisis crítico y reflexivo de las obras trabajadas, a través de procesos de lectura comprensiva y en contexto
- En la instancia de evaluación, se sugiere prever instancias del proceso y de producto final.
- La incorporación de Tics y herramientas de soporte digital que enriquecen la experiencia en el aula en el contexto contemporáneo

En relación a la incorporación de nuevas tecnologías, Julio Cabero Almenara (2015?) expresa que “las nuevas tecnologías se diferencian de las tradicionales, no en lo que se refiere a su aplicación como medio de enseñanza, sino en la posibilidad de creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que facilitan a los receptores la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas”

Conclusión

La Residencia es el espacio de práctica final en el último curso de la formación docente inicial. Desde la cátedra de Residencia Docente del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música de la UNT comprendemos la formación docente como práctica deliberada, dirigida a que los futuros docentes aprendan a enseñar en forma efectiva, sin perder de vista las finalidades formativas vigentes para el área. Asimismo, consideramos absolutamente necesario que los estudiantes desarrollen sus capacidades para enseñar de manera solvente y con calidad; por ello, continuamos el proceso de pensar este espacio como una instancia de formación situada, en el contexto contemporáneo, que contempla las perspectivas actuales del arte y la educación. Desde ya, es nuestro objetivo guiar el proceso con la confianza puesta en la realización efectiva y fundamentada de la práctica que implica transmitir el conocimiento, favorecer el desarrollo de la capacidad de enseñar y por supuesto, guiar las prácticas. Resulta interesante concluir la presentación de este trabajo con una última y breve reflexión que nos brinda Marta Souto (2011),

“(…) formar para la práctica no es formar desde la teoría, ni desde la normativa, aunque ambos aspectos tengan su lugar en ellas. Es acompañar al estudiante en un pasaje difícil y lleno de incertidumbre para que realice sus primeras experiencias ganando confianza, analizándolas y replanteándolas. El formador debe estar ahí como soporte y garante de esa experiencia, favoreciendo la reflexión sobre la realidad y sobre los procesos en marcha y creando dispositivos adecuados. Para ello necesita también una formación como formador que las instituciones de formación debieran atender” (p. 46).

Bibliografía

- Almenara, J. C. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. Grupo Editorial Universitaria.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. Prácticas y residencias en la formación docente, 23-47.

Documentos oficiales

Resolución CFE N°111/10 – La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional

Resolución CFE N°120/10 – Modalidad Artística - Anexo 1. Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte - Anexo 2. Apoyo al diseño del plan jurisdiccional para la Modalidad Artística. Planes de Mejora Institucional

Resolución CFE N° 179/12 anexo IV. Consejo Federal de Educación. Modalidad Artística. Marcos de Referencia para la secundaria en artes. 2012.

Resolución CFE 337/18 - Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial

Notas al pie

Resolución CFE N°120/10 – Modalidad Artística - Anexo 1. Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte - Anexo 2. Apoyo al diseño del plan jurisdiccional para la Modalidad Artística. Planes de Mejora Institucional

Resolución CFE N° 179/12 anexo IV. Consejo Federal de Educación. Modalidad Artística. Marcos de Referencia para la secundaria en artes. 2012.

PENSAR LA MÚSICA HISTÓRICAMENTE

BEALE, Jorge Nicolás

Historia de la Música Argentina y Latinoamericana
Instituto Superior de Música - UNT
nicolasbeale@gmail.com

Introducción

El presente artículo pretende ser un *racconto* de experiencias y reflexiones que tuve a lo largo de casi dos años impartiendo clases de Historia de la Música Argentina y Latinoamericana. Durante este tiempo la materia sufrió varias modificaciones en cuanto a su programa y metodología, que trataré de compartir para que otros colegas puedan utilizar como recursos en sus clases.

Para ello, propongo dos metodologías didácticas extraídas de la disciplina histórica, para aplicarlas a lo musical. La primera es la de realizar círculos concéntricos: a partir de ellos podemos partir del universo de lo apropiado y conocido por el alumnado y expandirse hacia lo desconocido. La segunda es la de hacer historia problema; esta se basa en otra forma de organización de los contenidos, ya que se aborda a la historia a partir de la selección de distintas problemáticas, que por lo general trascienden hasta el presente y nos interpelan, y nos remontamos al pasado para analizar cómo fue su origen, evolución, su permanencia (o no) en el presente, la comparación con situaciones similares en otras geografías que tuvieron problemas similares, entre otras funciones.

Palabras clave: Educación - Historia - Metodologías - Microhistoria - Música.

Somos Música, somos Historia

Una de las mayores dificultades a las cuales me enfrenté impartiendo clases de Historia de la Música fue la de cambiar el pensamiento del alumnado, acostumbrado a una perspectiva tradicionalista y memorística, por otra donde se entienda el estudio de los procesos y los cambios en el tiempo. Este viraje estuvo acompañado del desafío de demostrar que la Historia de la Música no se reduce a la biografía de los compositores, ni de sus obras; aquellas deben ser un recurso para explicar determinado tema o proceso. Sería hartamente difícil explicar la complejidad histórica si solo nos atenemos a ciertos datos y hechos particulares, que sólo satisfacen la curiosidad temporalmente. Andelique (2011, p.257) nos describe las problemáticas presentes en el aula de la siguiente manera:

La falta de interés de los alumnos por la historia y las ciencias sociales, la memorización y la reproducción de información socio histórica de libros de textos como estrategia básica de aprendizaje con escaso anclaje conceptual de análisis, las limitaciones en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, la desvalorización social de la educación, la persistencia de estereotipos en las representaciones sobre lo social y lo histórico que obstaculizan los aprendizajes, dificultades en la comprensión de conceptos estructurantes propios de la disciplina como son el tiempo histórico, la ex-

plicación y las fuentes, la escasa utilización de propuestas de enseñanza basadas en las metodologías propias del campo de la investigación historiográfica, la ausencia del historiador–autor en las aulas. (Andelique, 2011, p.257)

El uso de una biografía, de esos históricos aislados, o una obra musical, deben ser contextualizados, usados como un recurso valioso (aunque no el único) para encuadrarlo dentro de un proceso de magnitud mayor. Puede explicarse, por ejemplo, la Revolución Francesa a partir de La Marsellesa, de por qué aparece, si tiene antecedentes, cuál fue su legado, la forma en la que está compuesto, su poesía, etc. Pero no deja de ser eso, un recurso musical que sirve al historiador para explicar en el nivel macro.

Historia IV en el ISMUNT es la última asignatura histórica que los cursantes tienen, por lo que es inherente a ella la responsabilidad de conciliar todos los conocimientos adquiridos, de darles una funcionalidad para la actividad docente y la vida en sí. Por ello en todas mis clases me empeño en demostrar que la historia no es una materia inútil, ya que todos somos seres históricos, nos construimos y evolucionamos históricamente, y es imposible algún tipo de progreso o avance sin la mirada al pasado, del cual no nos podemos separar nunca. Me atrevo a afirmar que uno de mis principales objetivos como docente de Historia es despertar en el alumnado el pensamiento crítico-histórico, a que reafirme su conciencia histórica, y pueda comprender que el estudio de los hombres en el tiempo no se reduce al mero acto memorístico. En palabras de Gonzalo de Amézola, “saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesaria” (De Amézola, 2008, p.130).

Y es que esta ciencia tiene una tendencia natural a las resignificaciones, revalorizaciones, refutaciones, reinterpretaciones, a la generación de un juicio crítico que nos mueve a preguntarnos, como en la filosofía, sobre todo lo que nos rodea, sobre cómo llegamos a ser lo que somos, por qué el presente y el mundo tienen estas condiciones y no otras. Como se dice coloquialmente, explica “por qué estamos como estamos”. Esta característica de la historia lleva al alumnado a preguntarse si de verdad tiene alguna utilidad el aprendizaje de la historia, tanto para la vida cotidiana como para la futura actividad docente. Josep Fontana (2004, p.17) nos afirma lo siguiente:

El uso público empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder quien ha decidido cuál es ‘nuestro’ pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos ‘su’ definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia. Orwell ya había dicho, en su visión de un mundo totalitario, que ‘quien controla el pasado controla el futuro, y quien controla el presente controla el pasado’. (Fontana, 2004:17)

Quien controla el pasado controla el futuro. En esta frase queda demostrada la importancia para los poderes de turno de tener un control efectivo sobre la Historia, ya que de ella depende la construcción de la legitimación del presente. Por todo ello, en la enseñanza de la historia no se puede ser neutral ni imparcial (además, la objetividad absoluta es imposible). Por el contrario, exige discutir el rol y pensarse como actor social inserto en la realidad. Esto implica un compromiso con la sociedad de su tiempo, con el presente. Ser consciente

del rol social que nos cabe como intelectuales críticos de la historia lleva necesariamente a pensar sobre el uso público que hacemos del conocimiento que portamos. Hacer uso de nuestras facultades cívicas y políticas, sin por ello caer en la política partidaria.

Quebrando los esquemas

Educar para lo desconocido, partiendo de lo conocido. Considero que esta frase carga significación suficiente por sí misma, y no deja mucho margen a la explicación sin caer en redundancias, aunque trataré de dilucidar algunas cuestiones que puedan quedar en el tintero, aplicadas al caso de la asignatura en cuestión. Aunque se lo niegue, el peso de la tradición es demasiado grande, además de estar muy arraigado en la sociedad en general. Y esto no quiere decir que aquello sea impedimento para su transformación, o adaptación. Todas las instituciones y estructuras poseen algo de tradición, en el sentido conservador del término, y es algo que, si se quiere modificar, requiere enormes esfuerzos, ya que mientras más tiempo transcurre, más profundo llegan sus raíces.

En el caso de la educación aplicada al tema que nos compete, la historia y la música siempre se colocaron como bastiones de lo tradicional. La primera se enseña de forma lineal, cronológica y memorística, sin abordar problemáticas que tengan relación con el presente; vemos así una historia que tiene un comienzo y evoluciona desde lo más antiguo a lo reciente, enseñando ese pasado remoto sin ninguna función para la formación ciudadana, tratando de enseñar fechas, nombres de personajes “ilustres”, lugares, guerras, proezas, grandes acontecimientos políticos, etc., de forma mecánica y repetitiva, datos que la memoria se encargará de olvidar por su falta de uso en lo cotidiano. Pero me anticipo al lector que puede pensar que el escrito es un intento de refutación de la historia acontecimental, relacionada íntimamente con la corta duración: lo que plasmo no posee connotación negativa, es más, la historia política puede ser muy usada para explicar ciertas problemáticas históricas (como por ejemplo si el mero acontecimiento puede llegar a cambiar la estructura, o dicho en otras palabras, si la corta duración puede modificar la larga duración histórica, o explicar las luchas de poder en trabajo, familia, amistades, etc.). Aquí se trata de exponer que quedan en el ámbito educativo muchos huecos que no son llenados, o los son, pero sin poder ser reutilizados en la vida, estancándose hasta el olvido involuntario por el paso del tiempo. Y todo esto al tiempo en que “se renuevan los contenidos, pero no se renueva la concepción teórica y epistemológica de la historia.” (Andelique, 2011, p.258).

En el arte sonoro tenemos temáticas similares, que forman el programa tradicional de enseñanza: música “clásica” o académica, marchas e himnos patrios, música de proyección folclórica, donde Europa está siempre más presente o en iguales términos que Argentina o nuestras regiones. Con esto no estoy afirmando mi oposición a la música europea de corte académico (a la que tengo en gran estima y consumo en demasía), simplemente doy una opinión personal, en la cual el acercamiento a ella debe hacerse desde otros tipos de músicas, aquellas que sean para el alumnado parte de su mundo conocido, para formar una base firme y construir a partir de ella un conocimiento musical sólido de forma gradual. Creo que el acercamiento a una temática que sea desconocida por el alumnado debe ser a través del mundo conocido, para poder tener las herramientas necesarias y que el conocimiento nuevo no parezca totalmente ajeno.

Por esto una de mis propuestas didácticas en cuanto a la enseñanza, tanto para ambos temas por separado como para la unión de ellos, la Historia de la Música, es la de realizar círculos concéntricos: a partir de ellos podemos partir, como dijimos, del universo de lo apropiado por el alumnado. Esto nos permite, en primera medida, conocer al grupo, sus conocimientos previos y experiencias de vida, para promover un balance general y partir desde una base homogénea a todos (sabiendo que cada persona aprende a diferentes velocidades). En segunda medida, nos permite la reafirmación de la cultura local, regional y nacional, que en este caso se ubica en primer término con respecto a otras músicas del mundo, a la vez que se aplican metodologías históricas como la microhistoria; tercero, partir de lo conocido implica una base de conocimientos que, en muchos casos es lo bastante sólida como para usarla de cimientos para construir otros saberes; y cuarto, se puede utilizar para afianzar los ya conocidos, *hilando* más fino y aprehendiendo sobre la temática de forma mucho más profunda.

En este sentido, para Historia IV se propuso como Unidad 1 en su programa anual, la enseñanza de Historia de la música tucumana, para que se parta de *lo que ya se conoce*; la Unidad 2 indaga sobre la música académica argentina, en donde ya entramos en materia nacional; la Unidad 3 Tango, por lo que ya vamos dejando en parte lo *académico*, aunque siempre hay relaciones; la Unidad 4 trata de Rock y Folcklore argentino, donde claramente entramos en el ámbito de lo *popular*, tanto de raíz tradicional como aquella que no lo es; y la última unidad trata de Latinoamérica, tanto lo popular como lo académico. De este modo, se abordan todos los contenidos de la asignatura, pero de forma concéntrica, desde lo local/regional, hasta el continente entero. De lo micro a lo macro, en una nueva (en realidad no nueva, sino poco conocida) forma de historiar que constantemente agranda y achica su lupa, generando “una historiografía de lo micro, con la que cada tanto intentamos una historiografía de las relaciones a pequeña escala o de lo cotidiano, y un estudio de la macrohistoria, con la que intentamos una historiografía a escala planetaria” (Torre, 2018, p.38).

Mi segunda propuesta es la de hacer historia problema, y en este sentido podemos relacionarla con la ya mencionada historia reciente. Esta se basa en otra forma de organización de los contenidos, ya que se aborda a la historia a partir de la selección de distintas problemáticas, que lo general trascienden hasta el presente y nos interpelan, y nos remontamos al pasado para analizar cómo fue su origen, evolución, su permanencia (o no) en el presente, la comparación con situaciones similares en otras geografías que tuvieron problemas similares, entre otras funciones. Para aclarar esto, el siguiente ejemplo: tomemos una problemática de la música tucumana como el canto vallisto. Nos remontamos hacia el pretérito para observar cómo fue su origen y evolución, sus características, cambios y permanencias, y cómo se desarrollaron en diferentes lugares del globo procesos similares, para realizar paralelismos. Al tener ya conocimientos suficientes sobre el mismo, regresamos al presente para ver de cuál es la situación actual de aquel canto de esta forma tomamos al contenido como “un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes” (Franco y Levín, 2007, p. 26).

Mi sugerencia para abordar la historia-problema aplicada a la música es elegir géneros, como el cuarteto de cuerdas o la música de cámara en sí, la evolución orquestal,

las formas musicales (la tradicional historia de la música), lo armónico, lo rítmico, etc., las posibilidades de elegir un problema son enormes, y si bien todas tendrán la misma mirada global del proceso en sí, por su misma naturaleza se hará hincapié en diversas cuestiones.

Conclusiones

Cabe aclarar que lo que presento como propuestas no son novedades en el ámbito de las ciencias de la educación, y aquí volvemos a la frase del comienzo: el peso de la tradición es tan grande que se nos hace difícil modificar nuestros esquemas y adaptarlos a nuevas realidades. Pero la historia demostró que las estructuras no son estáticas, sino dinámicas y cambiantes. Sociedad, economía, política, religión, ideologías, entre otras, todas son estructuras propensas al cambio, a corta, media o larga duración, pese a que los contemporáneos no lo perciban, porque se trata de una tendencia, por ejemplo, secular o mayor. La educación, como estructura e institución que es, también es cambiante, y los docentes deben saber responder a los mismos, porque el enseñar valores, tradiciones, ideas, costumbres, y formas de comportamiento social de anteriores épocas no podrán ser aplicados en contextos recientes, donde las demandas de la sociedad son diferentes, y hasta en algunos casos, contrarias.

En síntesis, preparar para la vida, partiendo de lo que ya se sabe de ella, desde lo conocido a lo desconocido. Es más fácil resolver el rompecabezas si se sabe qué se está armando, si se tiene una imagen del modelo terminado. Parece paradójico, pero la humanidad se ha empeñado en resolverlo sin usar la portada de la tapa.

Bibliografía

- Andelique, C. M.** (2011) *La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?* Clío & Asociados (15), 256-269. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- De Amézola, G.** (2008): *Esquizohistoria*. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Fontana, J.** (2004): “*Qué historia enseñar*”, en Clío y Asociados, *La historia enseñada*, nº 7, UNL, Santa Fe.
- Franco, M. & Levín, F.** (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Torre, A.** *Micro/macro: ¿local/global? El problema de la localidad en una historia espacializada*. Historia Crítica n.º 69 (2018): 37-67, doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.03>

ENFOQUES SOBRE EL LENGUAJE MUSICAL. LA ORGANIZACIÓN DEL RITMO Y LAS ALTURAS EN EL CONTEXTO DE LA ESCRITURA Y LA AUDICIÓN

ACEVEDO, María

Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla”
acevedo_m@hotmail.com

Palabras claves: lenguaje musical – organización musical – procesos musicales – teoría

El presente trabajo desarrolla las ideas principales de “Enfoques sobre el lenguaje musical. La organización del ritmo y las alturas en el contexto de la escritura y la audición”, libro de mi autoría, publicado en marzo de este año por Editorial Dunken, Buenos Aires. Explicitando procesos de aplicación de lo allí desarrollado y fundamentando el contenido teórico pertinente, se aspira en esta oportunidad a contribuir a la formación de docentes de la especialidad, profundizando en el campo del conocimiento musical específico y procurando fortalecer el aspecto auditivo y cognitivo de la formación musical.

La intención que impulsó la escritura de “Enfoques sobre el lenguaje musical” fue aportar una visión actual en lo que respecta a la teoría musical, aplicando una perspectiva técnica, descriptiva y reflexiva, que no se limitara a exponer los temas propios de la disciplina, sino que destacara los comportamientos y transformaciones de los elementos constitutivos del lenguaje musical en diversos contextos y situaciones.

Plantear y profundizar los procesos de organización, sean estos rítmicos, armónicos, históricos, de notación o audición, ha sido un objetivo central de este trabajo ya que a partir de ellos, los elementos definidos aisladamente se articulan, contextualizan y resignifican.

Filtros funcionales de observación e integración

Las palabras enfoques, organización y contexto sobresalen desde el título del libro, anticipando su protagonismo conceptual. Ellas actúan como lentes que, procediendo individualmente como filtros funcionales de un aspecto específico de lo observado, articulan luego las características del hecho musical en cuestión, construyendo de esta manera una información integral que vincula procesos musicales, perceptivos e históricos. Este procedimiento permite que las manifestaciones del lenguaje musical no sean consideradas de forma aislada y ajenas a su entorno temporal sino en su cualidad estética y en su particular funcionalidad, profundizando así no sólo el conocimiento técnico sino ampliando la recepción sensible y reflexiva del hecho musical.

Enfoques

Enfocar es poner la atención en un objeto preciso, contando con información previa o careciendo de ella. Es posible “enfocar” un elemento específico como por ejemplo el intervalo de cuarta aumentada, un concepto más amplio como la tensión-distensión armónica que dicho intervalo puede provocar o también el proceso en medio del cual esta ocurre, etc. De

esta manera se podrá operar en diferentes rangos y niveles de observación a partir de los que se desarrollarán las posteriores consideraciones. Los enfoques posibles son múltiples y combinables: una vez definida la índole del objeto enfocado se podrá indagar en su conformación, características y comportamiento en el marco de diferentes roles y manifestaciones.

Organización

Una organización implica un orden o disposición de partes o elementos de los que surgen determinadas relaciones con consecuencias sobre el todo, resultando finalmente en un funcionamiento eficiente. Por ejemplo: una escala mayor es una organización en la que cada uno de sus componentes -los grados- tienen una tendencia y una función particular que los induce a formar parte de determinadas configuraciones. A la vez la escala, el todo conformado por los siete grados, es una estructura eficiente y fundamento del sistema tonal: “melódicamente la tonalidad viene representada por la escala y armónicamente por los acordes propios de la escala” (Schönberg, 1979: 146).

En el ámbito del lenguaje musical coexisten diferentes organizaciones, como por ejemplo el sistema tonal y la métrica regular, una organización de sonidos acentuados y no acentuados, dispuestos en patrones de previsibilidad a los que llamamos compases. “En la música tonal el ritmo está enlazado en el compás y basado en la métrica” (Kühn, 1994: 122).

Las organizaciones como material musical no son permanentes sino que se transforman siguiendo necesidades creativas y posibilidades de realización. El uso generalizado en la música occidental de las escalas mayor y menor del sistema tonal fue sucedido por la inclusión de las escalas por tonos enteros, las provenientes de la música popular folklórica de diferentes pueblos, el redescubrimiento de los modos antiguos, la construcción de series, etc. Encontramos así procesos que subyacen en el hecho musical a partir de los mismos elementos -alturas, intervalos, duraciones, etc.- y que cambian su función, uso y efecto al participar en distintos tipos de organizaciones.

Veamos esto en cuatro ejemplos procedentes de diferentes organizaciones de duración y acentuación propias del aspecto rítmico:

1. Regularidad: Sucesión de compases regulares que repiten un esquema de acentuación previsible y característico del período clásico al que pertenece el Allegro de la Sonata KV 332 de W. A. Mozart. La indicación de compás rige para todo el movimiento manteniendo así la estabilidad métrica dentro de la cual se desarrollará el discurso rítmico siguiendo la trama acentual. *Ver imagen 1 (Mozart, 1977: 178)

2. Irregularidad: La complejidad armónica tonal, aún en su etapa de mayor desarrollo, mantuvo la naturalización del pulso y la regularidad acentual previsible. Sin embargo, poco antes de terminar el s. XIX, acompañando el proceso de debilitamiento del modelo tonal, también la métrica regular llegó a sus límites. Esto produjo un impulso de reacción y renovación que comenzó a modificar la organización rítmica de manera sustancial. (Acevedo, 2023: 56). En 1913 Igor Stravinsky supera la regularidad con la irregularidad por medio de la alternancia imprevisible de acentuaciones, por ejemplo en la “Danza sagrada”, último movimiento de su obra “La consagración de la primavera”. Aquí, la alternancia de compases de dos y tres tiempos ocurre en un encadenamiento siempre sorprendente, reforzado por la abundancia de contratiempos y la rapidez del pulso. *Ver imagen 2 (Stravinsky, 1967: 121)

3. Ausencia: Casi contemporáneamente, en 1911, en la última de las “Seis pequeñas piezas para piano” op. 19 de Arnold Schönberg no se encuentra ya ni siquiera rastro de pulsación, los acentos son consecuencia de indicaciones expresivas pero no de orden métrico. Con la indicación de tiempo *Sehr langsam* (muy lento) los acordes largamente prolongados son interrumpidos por ideas melódicas que tampoco llegan a configurar pulsación. La indicación de compás sirve de guía al intérprete, pero para el oyente, la irregularidad de los ataques produce un espacio musical etéreo e indeterminado. (Acevedo, 2023: 56). *Ver imagen 3 (Schönberg, 1940: 20)

4. Incertidumbre: Más adelante, el compositor y percusionista norteamericano Steve Reich, nacido en 1936, combina el uso sincronizado de patrones rítmicos según un modelo procedente de la música africana, con un procedimiento propio de la tecnología de reproducción musical. Reich llamó a este proceso *phase-shifting* (desplazamiento de fase). En su versión más sencilla este procedimiento consta de un patrón, que luego de ser fijado por medio de varias repeticiones, es sucedido por la superposición del mismo patrón desfasado. Estos desplazamientos conforman tramas acentuales no coincidentes y un consiguiente efecto de distorsión de los planos sonoros. Esto sucede en “Clapping music” de 1972, obra que consta de sólo trece compases que deben repetirse doce veces cada uno, comenzando con un patrón rítmico que ocupa el primer compás de ambas voces -indicado en el ejemplo como (a)-, el cual seguirá repitiéndose en una de las dos voces, mientras que en la otra voz, en el siguiente compás, se desplazará comenzando desde la segunda figura del patrón (b), luego comenzando desde la tercera figura (c), desde la cuarta (d) y así sucesivamente. Transcurridos todos los desplazamientos posibles, en el compás 13 el patrón vuelve a coincidir en las dos voces. Estos desplazamientos crean un espacio musical móvil de carácter hipnótico e inestable. (Acevedo 2023: 61). *Ver imagen 4 (Reich, 1980: 3)

En los cuatro ejemplos analizados, provenientes de obras de Mozart, Stravinsky, Schönberg y Reich, encontramos diferentes organizaciones de la acentuación y del pulso, las que provocan muy diferentes sensaciones en el oyente: regularidad en Mozart, irregularidad en Stravinsky, ausencia en la obra de Schönberg e incertidumbre en la organización rítmica de Reich.

Contexto

Llegamos ahora a la tercera “lente” o filtro funcional: el contexto. El contexto se refiere a las circunstancias en las que se producen los sucesos musicales observados y abarca diferentes ámbitos y configuraciones de acuerdo al aspecto en consideración: respecto a un fragmento el contexto puede ser la obra misma, otra parte de la obra, la época en que fue compuesta, el tipo de escritura utilizada, características de la época en que fue compuesta, etc.

Puesta en práctica de los conceptos propuestos

Partiendo de lo anteriormente desarrollado llegamos a la siguiente síntesis: el enfoque requiere de la atención sobre determinado objeto, la organización presupone un orden funcional y el contexto se refiere a las circunstancias respecto al tema en cuestión. _

Para aplicar estos conceptos tomemos como punto de partida dos situaciones diferentes de uso del intervalo de 2ª menor:

En la música tonal la 2ª menor es el intervalo conductor de cadencias y resoluciones armónicas, intervalo fundamental en rasgos que durante siglos sostuvieron la tonalidad y que, al superarse esta etapa se integró a las nuevas corrientes musicales despojando de su antigua funcionalidad y adaptándose a nuevas circunstancias.

Veamos primero su participación en el principio de la Fuga en Do Mayor K. 394 de W. A. Mozart. Dentro de un discurso claramente tonal encontramos -en el tercer y cuarto tiempo del tercer compás- la simultaneidad de dos 2ªs mayores y luego, en el primer tiempo del cuarto compás una 2ª menor entre Fa # y Sol. Tratándose de una obra claramente tonal la disonancia que aportan estos intervalos es inmediatamente aliviada por un descenso de la siguiente semicorchea que conduce a un intervalo de 3ª. Esto último confirma que las 2ªs, pero especialmente la 2ª menor, tienen un rol especial, las escuchamos aportar un conflicto que es inmediatamente resuelto, una alternancia tensión - distensión que es parte del sistema tonal, es decir de la organización tonalidad.

En cuanto al contexto en sentido histórico, Mozart escribe esta Fuga en una época ya ajena a la tradición polifónica de Bach a quien la obra remite, respetando esta tradición pero agregando algunas influencias de su propia época y estilo, como el uso de las octavas en los últimos compases de la obra para dar una conclusión más firme y convencional. *Ver imagen 5 (Mozart, 1982: 42)

En el segundo ejemplo veremos actuar el intervalo de 2ª menor en una obra de Béla Bartók, “Sonidos entrechocándose” del volumen IV de Mikrokosmos. Al primer contacto con la partitura nos llama la atención ver varios intervalos de 5ª justa, pero superpuestos a distancia de semitono, produciendo por lo tanto dos 2ªs menores simultáneas. Ya desde el título de la obra advertimos que esto no es algo para abandonar rápidamente conduciendo a una resolución armónica, como lo fue en el caso de la obra de Mozart, sino una situación que se reafirma, hasta convertirse en esencial y apareciendo durante toda la obra. La organización ya no es tonal, Bartók es un compositor del s. XX y dispone de libertad para elegir su lenguaje, el que en este caso está organizado a partir de una escala de cuatro sonidos dispuestos a distancia de 2ª mayor, 3ª menor y 2ª mayor partiendo de Do en la mano izquierda y partiendo de Re bemol en la mano derecha, produciendo continuas superposiciones cromáticas. En este contexto el intervalo de 2ª menor no es un conflicto sino la esencia de la obra. *Ver imagen 6 (Bartók, 1940: 26)

Conclusión

El campo de la teoría musical se vincula necesariamente al conocimiento de procesos históricos, perceptivos y estéticos. En los procedimientos expuestos se evidencia la interacción de estos aspectos implícitos en el hecho musical y en el contacto de éste con el perceptor.

La dinámica enseñanza-aprendizaje propia de las disciplinas artísticas, abarca al ser humano como sujeto creativo y destinatario de vivencias estéticas de la herencia cultural y de la expresión contemporánea.

Desarrollar una mayor comprensión de las particularidades presentes en diferentes expresiones musicales potenciará las experiencias interpretativas, auditivas y creativas de los docentes músicos, impulsando una apertura significativa hacia nuevos repertorios de diversas épocas y culturas. La comunicación sobre hechos artísticos requiere de un voca-

bulario específico que se construye desde el contacto directo con las obras, superando postulados categóricos por fuera de la vivencia personal.

Reflexión final

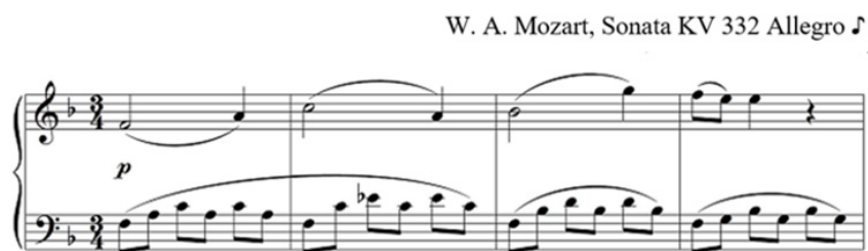
A partir de la observación y la descripción, la teoría nos da las palabras y el sustento para la comunicación específica sobre lo musical, sobre lo escuchado y las reacciones que nos provoca. Los procesos auditivos y de comprensión teórica, si bien a menudo se ejercitan separadamente constituyen finalmente una misma entidad en el perceptor. Clemens Kühn, en su libro “La formación del oído musical” lo expresa claramente: “Considerar el dominio de un ejercicio auditivo como un mero acto de audición, sería una limitación. La audición sin conocimiento, por expresarlo de forma rudimentaria, es impensable. La relación con determinados conocimientos, y en parte, incluso la dependencia de ellos, significa no sólo un gran alivio en la audición, sino que constituye a veces un requisito ineludible.”(Kühn, 1988: 10)

Referencias bibliográficas

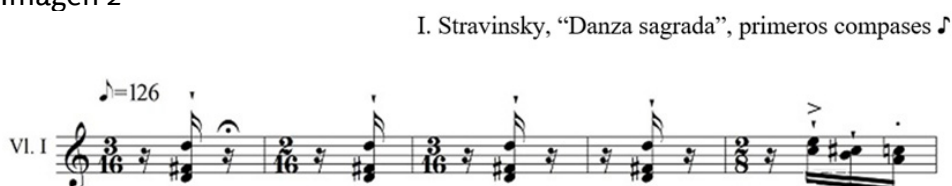
- Acevedo, M. (2023). Enfoques sobre el lenguaje musical. Buenos Aires: Dunken.
Bartók, B. (1940). Mikrokosmos, volumen IV. Boosey & Hawkes: Londres.
Kühn, C. (1994). Analyse lernen. Bärenreiter: Kassel.
Kühn, C. (1988). La formación musical del oído. Labor: Barcelona.
Mozart, W. A. (1977). Sonatas para piano, volumen II. Henle: Munich.
Mozart, W. A. (1982). Sonatas y fantasías para piano, volumen II. Ricordi: Buenos Aires.
Reich, S. (1980). Clapping music. Universal: Londres/Viena.
Schönberg, A. (1940). Sechs kleine Klavierstücke. Universal: Viena.
Schönberg, A. (1979). Armonía. Real Musical: Madrid.
Stravinsky, I. (1967). Boosey & Hawkes: Londres.

Anexo imágenes

*Imagen 1



*Imagen 2



*Imagen 3

A. Schönberg, "Seis pequeñas piezas para piano" op. 19 N°6

Sehr langsam

*Imagen 4

♩ = 160 - 184. Repetir cada compás 12 veces.

*Imagen 5

W. A. Mozart Fantasia y Fuga en Do Mayor K. 394

Andante maestoso

*Imagen 6

B. Bartók, Sonidos entrecrocándose, Mikrokosmos IV N° 110

Assai allegro

COGNICIÓN EXTENDIDA Y CREATIVIDAD MUSICAL

ROBLEDO BARROS, ROSA

Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido

Facultad de Artes. UNT

Instituto Superior de Música .UNT

robledomaggy@gmail.com

Palabras Clave: Cognición corporizada. Configuraciones musicales, Creatividad.

La formación musical a partir de las reformas del año 1990 y la enmarcada en la ley 26.206, redimensiona el campo epistemológico de acceso al conocimiento musical dirigido a la formación de educadores musicales y de intérpretes en todas las especialidades instrumentales.

Dichos principios epistémicos y pedagógicos se asientan en las dimensiones de la *interpretación, audición y composición* (Stubley, 1992). Desde esta mirada, en el proceso de aprendizaje musical las habilidades generativas en términos de ejecución, improvisación y composición, se superponen en gran medida, de manera que el desarrollo de cada habilidad contribuye también al desarrollo de las otras (Psychology of Music, 2004:32).

El desarrollo de la habilidad creativa es considerada como un resultado dado por la práctica en la que subyacen distintos tipos de habilidades tales como la fluidez, eficiencia, flexibilidad, capacidad para la corrección de errores, otros. Para Sloboda, hay dos componentes adicionales en las técnicas de improvisación; i) inversión y ii) el logro de coherencia. Postula que los cambios cognitivos específicos que permiten el acceso al desarrollo del comportamiento musical improvisativo son: i) incremento en el almacenamiento de la memoria de patterns, y procesos que devienen de las estructuras musicales, ii) fluidez de accesibilidad al banco de almacenamiento para la construcción de nuevas estructuras en un discurso musical; iii) la incorporación de mayor información que incidirá en la toma de decisiones vinculadas a la ideación del sujeto. Se activan en el músico procesos cognitivos, motores, sincrónicos y de ajuste temporal, desde el conocimiento disponible “in situ”.

Una contribución importante en el giro epistemológico acerca de la formación musical actual se vincula al desarrollo de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación. La teoría de la cognición corporizada, mente extendida aportan cambios significativos en el sustento epistemológico del saber musical, y sus modos y vías de apropiación y producción, generando nuevas interacciones entre conocimiento y comportamiento (Martínez, 2011; 2016).

Esta continuidad entre mente, cuerpo y entorno es entendida como un factor crucial en la formación de los procesos psicológicos complejos, como los que intervienen en el aprendizaje musical. Desde esta concepción, en los procesos creativos como productos emergentes de la cognición musical, cobran relevancia la toma de decisiones del sujeto en situación en tiempo real por el cual, la mente analiza, adelanta, transforma o recrea los elementos del discurso en el devenir temporal. (Robledo, 2002). A su vez, la creatividad composicional en música también es un proceso complejo y con toma de decisiones siendo su diferencia, la actuación del sujeto en tiempo diferido para la concreción final de un producto musical.

Improvisación musical y neurociencias

La tarea científica fundamental del S. XXI para las neurociencias ha sido la comprensión de la mente humana en términos biológicos. (Kandel, 2007: 13). Actualmente la concepción unitaria de las ciencias de la música está superada dado que convergen en la misma, diversas disciplinas en expansión y fundadas en teorías que explícita o implícitamente sostienen las prácticas. (Malbrán, 2005).

La facultad de la música no es una entidad monolítica que una persona posee o no. Comprende un conjunto de componentes procesados y neuronalmente aislables. La habilidad musical fue estudiada como el producto de una arquitectura cognitiva de propósito general. En la actualidad existe un creciente número de estudios que la consideran como una *facultad cognitivamente única y evolucionadamente distinta* como parte de un módulo mental distinguido por procedimientos propios y asociado con substratos neuronales dedicados y separados.

Los mismos despliegan propiedades como rapidez de operación, automaticidad, especificidad de dominio, encapsulamiento de información, especificidad neuronal e innatación. La activación neural resultante muestra diversos procesos cognitivos de alta complejidad como: i) toma de decisiones instantáneas, ii) atención a los elementos que se desarrollan y los que se adecuan en la secuencia discursiva, iii) memoria de trabajo, iv) procesos atencionales y creatividad. (Peretz et al., 2003)

Creatividad y habilidades compositivas e improvisativas

El desarrollo de una mente operativa en términos de creación espontánea o diferida (composición) responde al paradigma constructivista dado que, el *sujeto cognitivo y social* no es el mero producto del ambiente, ni el simple resultado de la herencia, sino una simbiosis de ambos aspectos. (Stubley, 1992). Considerado como uno de los procesos generativos del conocimiento musical, la improvisación musical, advierte diversas concepciones tales como: **i)** la apropiación y abordaje de técnicas y procedimientos para el hacer musical espontáneo; **ii)** el desempeño operativo desde niveles funcionales metacognitivos y estructuras mentales transferibles al “saber hacer musical”; **iii)** disciplina formativa que se aprende como modo de apropiación y conocimiento musical sustentado en ejes y procedimientos propios.

La improvisación musical como actividad proyectiva implica toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo, abarcando tanto la actividad misma como su producto. (Gainza, 1983). Desde el conocimiento “in situ” del sujeto, se activan procesos cognitivos, auditivos, motores y de ajuste sincrónico temporal. Desde una mente musical activa debe operar con un conjunto de *códigos acústicos temporales, duracionales; tónicos y sintácticos* internalizados como elementos configurativos de la música (Dowling, 1998).

Según la teoría de Pressing (1987) el comportamiento improvisatorio es posible mediante procesos de *input sensorial, processing and decision making* (procesamiento y toma de decisiones a cargo del sistema nervioso central) y *output* (intervención de glándulas y el sistema muscular), movilizándolo diferentes tipos de *feedback* (auditivo, visual, táctil y propioceptivo), (Assinnato, M.V. 2013). En el acto creativo improvisativo, el sujeto debe efectuar una codificación sensorial y perceptual en tiempo real, una distribución óptima de la atención, interpretación de los eventos musicales que selecciona y la toma de decisiones,

mediados por procesos de almacenamiento, recuperación de memoria, corrección de errores y control de movimientos motores, con cierto nivel de automaticidad.

Un aporte significativo aplicable al campo creativo es la “Teoría de los Esquemas” como funcionamiento cognitivo en amplias redes de memoria con asociación de patrones o esquemas internalizados por enculturación que se configuran en la cotidianidad, como huellas de registros por audición de informaciones, sustituyendo, o cambiando los ya existentes. Entre ellas se ubican la/s:

1. Aplicación de posibles alturas en concomitancia con escalísticas y estilos; procedimientos tonomodales en fase con ritmo armónico; configuración de estructura discursiva por organización armónica-tonal bimodal, otros.
2. Configuración de rítmicas con métricas diversas.
3. Selección de timbres como estrato textural y planos sonoros. (Robledo, 2003- 2017).

OBJETIVOS

- **Pedagógico-disciplinar:** *Introducir al alumno en el desempeño creativo* en músicos formados, quienes transitando por instancias de improvisación y/o composición producirán obras musicales recreadas o propias con creciente complejidad de manera individual o grupal en estilos y repertorios variados.
- **Cognitivos:** *Desarrollar estrategias operativas* tendientes a organizar en el alumno, procesos cognitivos de diversa índole que le posibiliten advertir, seleccionar y optar por procedimientos concordantes con la naturaleza de las estructuras musicales.
- **Pragmáticos:** *Involucrar al músico* en experiencias activas de creación musical operando con diversos estilos y recursos instrumentales.

SUPUESTOS

Son supuestos del presente trabajo que el desarrollo de competencias improvisativas y compositivas mediado por la relación dialéctica entre praxis musical y procesos analíticos involucrados de índole estructural, posibilitan al alumno el logro de niveles de creatividad en estadios de complejidad creciente.

METODOLOGÍA

En etapas preliminares (Robledo, R. 1997a; 1999b, 2000-2015) se mostró la relación entre conocimiento adquirido y desarrollo creativo en jóvenes intérpretes con distintos niveles de desarrollo en relación a las configuraciones musicales trabajadas. La experiencia es de carácter metodológico con alumnos del Instituto Superior de Música.

Participaron diversos grupos constituídos por pianistas, guitarristas, violinistas, clarinetistas y un bandoneonista. La formación en el desarrollo de competencias, habilidades, y destrezas de índole generativo-creativo sumergieron a los jóvenes en encuentros de una clase semanal con duración de 1 h 20’.

Las clases estuvieron centradas en un enfoque triádico de: 1) *Desarrollo auditivo*; 2) *Revisión teórica-conceptual de las configuraciones musicales*; y 3) *Procedimientos de abordaje creativo*.

Las consignas de trabajo se pautaron en base a obras elegidas para ser transformadas por variación en todos sus parámetros o creación de obra y propuesta de variaciones.

La edad de los alumnos osciló entre 15-25 años en ambos sexos. En cada instancia se abordó el análisis de las producciones en función de las consignas dadas y los procedimientos empleados advirtiendo elementos de a-gramaticalidad en la/s obras de trabajo individual y/o grupal.

Metodológicamente abordar la dimensión creativa involucra al docente en la afiatada graduación de complejidad en los componentes musicales a desarrollar.

Esto le permite al alumno, transitar jerárquicamente hacia estadios superiores de creación de obras. La metodología de abordaje se centra en **3 grandes ejes** (Robledo, 2002- 2021).

Audición



Conceptos y estructuras



Producción musical

Características de las obras con que se aborda la experiencia:

Etapa 1: Transformar parámetros al interior de una obra en sus componentes pares-opuestos.

Etapa 2: Abordar microformas de *repertorio académico* o popular y su transformación en todos los parámetros conservando aspectos imanes de la obra elegida.

Obras: *Danza popular. Escenas Infantiles (Schumann). La vaca lechera y/o Estudios.*

Etapa 3: obras propias con diversidad de configuraciones musicales.

OBRAS:

La Vaca Lechera



Danza Popular



Escenas Infantiles



CONCLUSIONES

Del análisis de las producciones realizadas por los grupos musicales se infiere que en cuanto a niveles operativos y estructurales los alumnos *i) atendieron a las consignas previamente pautadas; ii) adecuaron la selección de timbres en función de los estilos; iii) hubo riqueza de producción musical por la diversidad de estilos abordados.*

En cada encuentro se procedió al análisis de las producciones advirtiendo procedimientos abordados desde un proceso de retroalimentación, para retornar sobre el producto y corregir elementos a-gramaticales del texto creado o recreado. Desde el alumno, se infiere que pudieron acceder a diferentes niveles de ejecución y creatividad.

REFERENCIAS

- Assinnatto, M.V. (2013) El concepto de mente en teorías de Improvisación Musical. *In Arte e Investigación* 9. ISSN 1850-2334. UNLa Plata. Facultad de Bellas Artes.
- Dowling, J. (1982). Melodic Information Processing and its Development. En *Psychology of Music*. London: Academic Press.
- Hemsey de Gainza, V. (1987). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gianni, C. (1991). Acerca de la improvisación, en *Notas...Al Margen del Pentagrama*, p 7-8. Bs. As Argentina.
- Peretz, I. & Max Colteart (2003). Modularity of Music processing. *Revue. Nature Neurosciences*. POM32_3_SPANISH (2004). Vol 32. SEMPRES Society for Education Music and Psychology research.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: methods and models. In J. Sloboda, *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation and composition* (pp. 298-345). Oxford: Clarendon Press.
- Robledo B, R. (1997). Desarrollo Creativo y Compositivo desde una Dimensión Estructural y Matemática de la Música. En *Iº Encuentro Latinoamericano de Educación Musical. Fundamentos de Educación Musical*, 130-133. ABEM- ISME. Brasil
- Robledo, B. R. (2004). Estrategias para el desempeño creativo musical espontáneo y procedimientos interdisciplinarios facilitadores en dicho proceso. En *IV Encuentro Nacional y Latinoamericano. "La universidad como objeto de Investigación"*. Magma. Tucumán.
- Robledo, B. R. (2005/2006). Métricas por Extensión y por Adición. *Seminario de Cognición musical. Maestría en Psicología de la Música*. Un La Plata.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music* Oxford: Clarendon Press.
- Stubley, E. (1992) Fundamentos Filosóficos. En R.Colwell (ed). "Handbook of research in Music Teaching and Learning". Reston: MENC-Shirmer Books. Sección A-1. 1992. Traducción I Martínez.

¿CÓMO HACER DE LA CLASE DE MÚSICA CON ADOLESCENTES UN ESPACIO PARA HABITAR?

GARMENDIA. María Pía

Colegio Gymnasium - UNT

ism.maria.garmendia@webmail.unt.edu.ar

Palabras claves: adolescencia, deseo de aprender, clase de música, vínculo educativo, consentimiento.

A través del análisis de una situación en una clase de música con adolescentes de un colegio secundario, la autora se propone dilucidar cuáles son las condiciones que generan un vínculo educativo propicio para subjetivar y habitar la clase de música. Considerando el trabajo con adolescentes, se consideran algunas de sus características y se piensa el lugar del docente en tanto semblante y al deseo como mapa en la educación. Se establece una analogía entre el comportamiento adolescente y la circunstancia de afinar un instrumento junto a otros.

El colegio era un lugar interesante para trabajar, aunque a veces esas mismas características lo volvían difícil. Era una de las “escuelas experimentales” de la universidad y eso daba la impronta de tener mucha libertad de acción y de innovación.

Las escuelas “experimentales” de la UNT basan su sistema de convivencia en la autodisciplina, sin embargo a veces no era bien entendida por los adolescentes. Entraban a un colegio sin preceptores que “controlen” a los alumnos. Por momentos se comportaban como si la autodisciplina fuese hacer lo que “se me da la gana”, “total no hay sanción”, no hay amonestaciones. Pero el colegio sí tiene sanciones: si no tienen un buen concepto, no pueden acceder a las actividades que se realizan como tutoría estudiantil, campamento, semana del colegio entre otras.

El “querido” colegio les da a sus estudiantes muchos espacios formales e informales para habitar, y tanto los disfrutaban que finalmente, gana la autodisciplina. Giras, Campamento, la Semana del colegio, el Copetín (festejo del aniversario del colegio) y el Octubre Cultural son espacios legitimados por la institución, donde también cada curso es responsable de la organización. En todas estas actividades los estudiantes tienen el acompañamiento de los profesores.

Cuando los chicos conocen fuera del aula a los profes, les toman cariño y respeto. Tal es el espíritu de comunidad que se logra, que pasan los años y se siguen juntando, ya egresados. Se quieren como hermanos, y al colegio con su autodisciplina, lo llevan con ellos toda la vida.

Sin embargo, parecía, para los de afuera, que en ese colegio los alumnos hacían lo que querían. Y esa misma sensación es la que tenía yo, cada vez que entraba al aula y empezaba la clase, como aquel día a las 9 am que llegué con la mochila, cargada de cencerros y triángulos, con la guitarra y otras yerbas resonando paso a paso mi entusiasmo.

Mientras entro al aula pienso anhelante “¡seguro que con todo esto se enganchan...!” Terminan de entrar como goteras. A los 14 años les encanta estirar el recreo. Los chicos de 2º año están justo en ese momento de alboroto...probando límites, ya no son ingresantes, se sienten más seguros y firmes en el colegio, probando hasta dónde llega esto de la autodisciplina, aprendiendo a regular su comportamiento... entre ellos se frenan muchas veces. A mí, la profe de música, me conocen del año anterior, ya trabajamos juntos en 1º año.

Tengo que ser un poco amable y un poco ruda en el saludo, repetirlo tres veces hasta lograr que adviertan que la profe, entró al aula. Ya empezamos a desafinar el comportamiento.

Les comento el tema que trabajaremos y que luego lo veremos aplicado en un rap (les encanta el rap). Me doy vuelta para borrar el pizarrón, y comienza un show donde muchos “desafinan” su conducta: se esconden las mochilas, las cartucheras, risotadas, peleas, mientras otros siguen sin soltar el celular. No son todos, pero los suficientes para cortar la dinámica de la clase. Entre ellos se llaman la atención, se gritan “eh está la profe dejen de molestar”.

Yo sigo parada ahí. Me duelen los oídos y por momentos quisiera salir corriendo... me pregunto ¿por qué necesitan que el profesor los esté mirando para controlar su conducta? ¿Se olvidaron de la “autodisciplina” y necesitan un ogro para mantenerse dentro de la clase y no por fuera? ¿Cómo los engancha a trabajar a estos adolescentes?

Vienen a mi auxilio algunos conceptos para empezar a darme algunas respuestas, o para seguir abriendo preguntas en esta escena: pensar al deseo como mapa en la educación.

“Educar es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al niño conquistar para sí un lugar en una historia... si el objetivo vislumbrado es el deseo, entonces puede acontecer una educación...” (De Lajonquière, L. 2010)

Me pregunto ¿qué quiere este grupo, estos sujetos, de la clase de música, qué pueden querer? ¿Qué lugar ocupar en la clase, cómo hacerles lugar, un lugar que deseen ocupar? ¿Qué es la música para ellos en sus vidas?

Respecto a esta cuestión de la autodisciplina: ¿qué pasa en esta época donde se desdibuja el padre como función? ¿Se puede seguir sosteniendo este modelo de convivencia en esta época? ¿Cómo generar o crear las condiciones de filiación con la música, ese “entre del lazo social que posibilite una renuncia pulsional? ¿Para qué les sirve la música? ¿Hay algo característico de esta edad que me haga obstáculo?

Percibo que hay chicos que sí dan su “consentimiento” y otros que son indiferentes... la cuestión es que como profe “necesito” que todos trabajen... ¿Qué sucede con la grupalidad?

Esta situación de malestar, este no poder hacer música en la clase de música, “desafinar”, quizá podría pensarse en torno a lo que Violeta Nuñez plantea como vínculo educativo, que nunca es del orden de lo estable.

¿Qué oferta educativa entonces puedo ofrecer que aloje en su particularidad al sujeto? Viene a mi mente la posibilidad que da la música al formar una banda por ejemplo: hay lugares vacíos a ocupar, con funciones distintas y necesarias para que la música suceda. ¿Quizá esa magia que se produce en ese hacer música los motive a la renuncia necesaria para sostenerla y lograrla en cada clase y así estar “afinados”?

Pero por otro lado... ¿cómo “afinarse” con un adolescente? Quiero decir ¿cómo estar en una misma sintonía? ¿Qué cuestiones entran en juego? ¿Cómo pensamos a los adolescentes? ¿La palabra adolescente con qué nos confronta?

Para Winnicott la adolescencia es un tiempo de “metamorfosis”. Tiempo de cambios, de indecisiones, de transiciones, de inestabilidad. Tiempo de reedición de la trama identificatoria construida en la infancia, reedición que va a estar sujeta al entorno, donde algunos rasgos van a permanecer, otros se van a adquirir y otros serán descartados. Esta metamorfosis va a tener las particularidades del tiempo histórico que vivimos, de la ruptura de paradigmas de nuestra época.

Si la adolescencia es metamorfosis, es cambio, qué importante que el lazo que entabla el adulto con ese sujeto sea de posibilidad, y no de encierro en una etiqueta o acción, posibilidad no sólo de hacer “lo esperado” sino de hacer, de permitir un espacio de prueba y de elección de aquello que hacer y ser.

Es decir, la posibilidad de construir un vínculo, un lazo donde el docente brinde la posibilidad de “afinar” a sus alumnos sobre el fondo de lo opuesto: desafinar. Lo opuesto en tanto diverso, distinto y como espacio de prueba, de búsqueda, de reflexión del lugar donde se está y hacia dónde se quiere ir.

Y como de música se trata la escena que relato, creo que es útil la imagen de una orquesta al momento previo de tocar: todos los músicos “afinan” sus instrumentos, puesto que no todos están afinados. Y ese primer momento es caótico. Todos suenan como están y prueban y ajustan la tensión de la cuerda, la temperatura del instrumento hasta lograr la afinación entre todos. Es decir se “afinan” en un fondo donde nadie está afinado con otro, pero se escuchan y ajustan los instrumentos hasta percibir que suenan “afinados”, es decir en la misma frecuencia.

Esta idea de “afinar-desafinar” podemos pensarla como esa tensión que se pone en juego en el lazo social, como metáfora a entrar o no en sintonía con la actividad y por ende con el grupo y el docente, donde el consentimiento tiene un papel fundamental.

En este sentido me pregunto cuál sería el papel del adulto-docente para colaborar, facilitar, sostener un lazo social saludable, posibilitador de “estar afinados”. Winnicott lo dice con claridad: acompañar es la clave. Y el acompañar viene de la mano de ser un adulto capaz de afrontar los cuestionamientos que nos impone un adolescente. ¿A quién dirige estos cuestionamientos un adolescente?

Aquí es fundamental comprender que los docentes *jugamos* un papel. **Somos semblante.**

¿Cómo vemos a un adolescente los adultos? Lo vemos como a una persona que tiene un problema. El problema, valga la redundancia, es que somos los adultos los que definimos que son ellos los que tienen un “problema”. El asunto es que la falta de motivación, el desinterés, la falta de educación, la apatía, etc. quedan puestos del lado del adolescente y queda excluida la función el Otro, llámese Estado, familia, colegio, docente.

Entonces, primero es necesario ubicar que lo que le sucede al adolescente, o eso “desafinado” no sólo está de su lado. Algún lugar de responsabilidad tiene el adulto en esa “desafinación”. Segundo, para soportar el cuestionamiento que el adolescente nos hace, debemos comprender que *nuestro lugar como docentes es eso: un lugar, un papel a ocupar, un rol. El adolescente se dirige a ese personaje, pero no a nuestra persona.* Es que ese personaje le da ocasión para poder cuestionar lo que ahora, por sus cambios, observa de la sociedad.

En este sentido es fundamental sostener un espacio de juego, de fantasía, es decir es necesario conservar en el vínculo con el adolescente algo de esa dimensión lúdica tan presente en la infancia.

Espacio de juego y de fantasía donde hay que meterse en un personaje, pero no demasiado. Espacio desde donde acompañar, afrontar, ponerse a la escucha.

¿Qué quieren de la clase de música, qué música escuchan, cómo la música los atraviesa en su vida? ¿Cómo vivieron en sus años escolares la materia Música?

Encontrar ese espacio intermedio e ir haciendo lugar a las preguntas con sus múltiples respuestas, he aquí otro condimento para que ese lazo social entre adulto y adolescente pueda “afinarse”, para que algo suceda en la clase, para que traiga a un sujeto con deseo de aprender, de estar en la música, de “afinar”.

Sostener esta escena de juego también trae implícito que el docente pueda manejar la distancia necesaria entre su ideal, sus expectativas y las posibilidades de sus alumnos. El docente en este sentido tiene un compromiso ético, pues sus expectativas tienen una consecuencia sobre los alumnos.

¿Qué sucedería si en la clase el docente no tiene expectativas de que sus alumnos “afinen” su comportamiento y así puedan hacer música, si los considera a todos “desafinados”, es decir imposibles de motivar?

Traemos nuevamente la idea del consentimiento. La educación es un intento de regulación del goce y esto sólo es posible si el sujeto da su consentimiento. Pero también si esa propuesta educativa se presenta como ocasión de ocupar un lugar social con perspectiva de futuro.

Por otro lado, el docente debe saber que en la oferta que le brinde, cada alumno hará su propio recorrido. Por eso creo fundamental que la propuesta habilite la posibilidad de ocupar diferentes espacios. ¿Qué música los convoca al trabajo? ¿Qué variedad de instrumentos podemos tener en la clase para que cada uno tenga la posibilidad de elegir con qué quiere hacer música en la clase?

Si de instrumentos se trata, nunca permanecen afinados completa ni acabadamente. La afinación es un ejercicio constante. Y requiere oído, escucha, paciencia. Así mismo sucede con el consentimiento del sujeto a la educación: nunca es total, hay vaivenes, hay márgenes.

Estar “afinados” demanda siempre una toma de decisión, una elección de parte del sujeto.

¿Y el adulto-docente además de ofrecer una propuesta educativa que cause el deseo de consentir, de “afinar” en la clase, qué más podría hacer?

En este jugar el personaje “docente” es fundamental de que pueda silenciar su ideología, poner entre paréntesis sus palabras para poder ver qué dice el sujeto, preguntarle qué le sucede y ayudarlo a construir una primera formulación de su dificultad. Podríamos pensar que en el adolescente poner palabra a lo que le pasa, también pueda ser una manera de ir transitando su historia, de poner palabras en aquello que le pasa y entonces regularlo, manejarlo. Comprender, develar qué le sucede frente a la clase de música por ejemplo, inserta en un colegio. Qué le pasa en la clase de música también es una pregunta que remite a qué le pasa en el colegio.

Por otro lado también podemos entender que algo de lo “desafinado” puede estar en relación a la distancia generacional. ¿Cómo pensar, mirar esta escena en el terreno de los vínculos generacionales?

La noción de generación no sólo implica una cuestión cronológica-biológica, sino que “pertener a una generación nos inscribe en la historia” que se supone común. (D. Korinfled). Esta noción tiene consecuencias en los modos de lazo social.

Cada momento histórico marca qué se espera de un sujeto en su devenir adulto. En ese pasaje el individuo, se constituye en sujeto social, adquiere un nombre, y aprende lo que se debe saber sobre los valores de la sociedad en la cual tiene reservado un lugar. Pero en la actualidad, en nuestra sociedad el paso de la niñez al estado adulto no está tan claro: hoy, no sólo no está tan claro lo que se debe saber sobre los valores de la sociedad sino que no hay ningún lugar reservado, casi para nadie. Precariedad y fragilidad de nuestra sociedad que cada vez tiene menos certezas y menos garantías. Situación que creo aporta mucho a la pérdida de sentido, de motivación del adolescente en la clase, que con su conducta “desmotivada” quizá interroga al adulto en ese punto. ¿Qué posición asumir como adulto – profesor, qué palabra sensata se le puede devolver?

Devolverle la palabra. Crear condiciones que posibiliten subjetivar el espacio de la clase de música.

Volver a la palabra y cuestionarla. Volver a los dichos sobre estos adolescentes, interrogarlos, para abrir el espacio a otros decires, operación discursiva que posibilita nuevos efectos socio-educativos, promoviendo restaurar el lazo social. Escucha activa de una forma discursiva que se recorta, circunscribe y puntualiza *en función de lo dicho y de hechos*, aquello que Minnicelli llama “ceremonias mínimas”.

Las ceremonias mínimas resultan un marco simbólico que se agujerea por la pregunta que lo interroga, habilitando una hiancia, un vacío “entre” lo dicho y lo no dicho; entre lo dicho y lo hecho... para decir y promover otros enlaces discursivos” (Minnicelli, M. 2010) Las ceremonias mínimas son aquellas cotidianas, no se refieren a los grandes actos, sino a aquellos actos cotidianos, que se manifiestan en los dichos.

Volvamos entonces a los *dichos* de la escena:

“se comportaban como si autodisciplina fuese hacer *lo que se me da la gana*”

“¡seguro que con todo esto se enganchan...!”

“en ese entonces el grupo era más concentrado en la actividad, más apegado o atento a lo que el profe espera de ellos”

“Lograr que adviertan que la profe, entró al aula”

De estos dichos podríamos desplegar más preguntas para interrogarlos, para abrir otro espacio, otro decir: ¿qué es lo que estos adolescentes tienen ganas de hacer, qué es lo que puede causarles curiosidad y despertar su deseo de saber - hacer música? ¿Qué esperan ellos del profesor?

En los dichos se delimita la escena de inicio de la clase, momento de apertura que queda desdibujado: *lograr* que adviertan que la profe entró al aula. ¿“Quién” tiene que *lograr* que se advierta la presencia del docente? Podríamos invertir la pregunta: ¿cómo quisieran ser recibidos estos alumnos por su docente? la pregunta ya causa una interdicción, un corte a la ceremonia mínima de que “los alumnos esperan al profesor”. Abriendo el juego discursivo a los alumnos seguramente encontraremos algunas respuestas que llevarían a investir este acto escolar cotidiano de otro significado, que recupere su valor e importan-

cia. Saludarse, registrarse, mirarse, encontrarse, un elemento primario para que suceda el lazo social. Quizás tuviese que ser uno a uno, con cada alumno a medida que llegan al aula por ejemplo, y no reproducir la imagen canonizada de todos los alumnos parados al lado del pupitre esperando la llegada del profesor.

Y seguramente ya este movimiento generaría otro posicionamiento de los alumnos y del docente en el devenir de la clase, pues implica un reposicionamiento subjetivo, tanto de los adolescentes como del adulto-docente. Entonces sí, se podrían generar las condiciones para ir afinando lo desafinado, logrando que la clase nos encuentre a todos, en la música.

Bibliografía

- De Lajonquière, L.** (2010) “Psicoanálisis y Educación: historia de una relación. Sus potencialidades actuales.” Clase 2, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual)
- Zelmanovich, P.** (2010) “El vínculo educativo bajo transferencia.” Clase 11, Módulo 3. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Tizio, H.** (2010) “Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis.” Clase 16 . Módulo 5. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Minnicelli, M.** (2010) “Ceremonias mínimas.” Clase 19, Módulo 6. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

CREANDO PUENTES MUSICALES. COMPOSICIONES DIDÁCTICAS PARA MARIMBA EN INSTITUCIONES ARTÍSTICAS DE TUCUMAN

NARVAJA, Pablo José

Percusión

Instituto Superior de Música - UNT

pablitonarvaja@gmail.com

Palabras clave: Enseñanza - marimba - método.

El presente artículo tiene como objetivo acercar parte de mi experiencia en la enseñanza de la marimba en instituciones de formación musical de Tucumán.

La marimba no es un instrumento común en el panorama musical local, sin embargo, en la actualidad es un símbolo latinoamericano y una muestra contundente de la herencia legada por la cultura africana en nuestro territorio. Más allá de las polémicas en torno a su origen, las investigaciones contemporáneas coinciden en destacar que surgió como resultado de un proceso de integración entre elementos culturales diversos. Lester Godínez afirma que surge “[...] en Mesoamérica entre 1492 y 1680 como resultado de la fusión de elementos culturales de Asia, África, Europa y América” (Godínez, 2015: 31).

A pesar de su amplia difusión, en las instituciones de enseñanza musical latinoamericanas predomina la utilización de metodologías europeas y estadounidenses. A excepción de los trabajos de Moreno y Nandayapa (2007) y Rosauero (2000) continúa siendo escasa la utilización de pedagogías latinoamericanas para la enseñanza del instrumento. Al percatarme de esta falta de recursos didácticos, decidí crear pequeñas piezas musicales destinadas a guiar a mis estudiantes en su aprendizaje. Estas composiciones no solo se centraron en las técnicas marimbísticas, sino que también incorporaron elementos de la rica cultura musical de Tucumán y América Latina, poniendo énfasis en el carácter comunitario del instrumento. Augusto Perez Guarnieri caracteriza a las músicas de ascendencia africana como parte de sociedades que han sabido mantener una tradición ligada a la solidaridad y al sentido comunitario (Perez Guarnieri, 2007).

A continuación describiré algunas características de las composiciones didácticas para marimba:

- **Simplicidad Melódica:** Las composiciones didácticas se caracterizan por presentar melodías con un número acotado de sonidos. Esto permite a los estudiantes concentrarse en el desarrollo de habilidades técnicas y en la coordinación entre las manos, sin la complicación de líneas melódicas complejas.
- **Rango Limitado de Notas:** Las piezas se adhieren a un rango melódico limitado, lo que ayuda a los estudiantes a familiarizarse gradualmente con la disposición de las teclas en la marimba. Esto también facilita la comprensión de los patrones de digitación y la formación de acordes básicos, además posibilita la adaptación a la variedad de teclados de los instrumentos disponibles en nuestro medio, permitiendo trabajar en conjunto.

- **Repetición:** La repetición de melodías y patrones musicales es una característica clave en las composiciones didácticas. Esta repetición permite que los estudiantes consoliden su comprensión y ejecución de los elementos musicales mientras desarrollan la memoria muscular.
- **Reducido rango dinámico:** Dado que los estudiantes pueden estar aún explorando las sutilezas del control dinámico en la marimba, las composiciones didácticas suelen incorporar un rango dinámico más limitado. Esto permite que los estudiantes se concentren en establecer una base sólida en términos de técnica y precisión.
- **Enfoque en la Coordinación:** Las piezas están diseñadas para mejorar la coordinación entre las manos, así como la independencia de cada mano en términos de ritmo y tempo. Esta habilidad es fundamental para tocar la marimba con fluidez y confianza.
- **Gradación de Dificultad:** A medida que los estudiantes avanzan en su aprendizaje, las composiciones didácticas siguen una progresión gradual de dificultad. Esto permite que los estudiantes desarrollen sus habilidades de manera constante, enfrentando desafíos adecuados a su nivel de habilidad.
- **Aprendizaje compartido:** La práctica está siempre pensada en torno a la ejecución compartida. Los estudiantes aprenden a escuchar y responder a las contribuciones de otros, lo que fortalece sus habilidades de ensamble y mejora la coordinación musical. Los grupos de marimba promueven el trabajo en equipo, la comunicación y la construcción de relaciones. Los estudiantes aprenden a apoyarse mutuamente, lo que no solo mejora su interpretación, sino también su integración, además, cuando se toca en grupo, el sonido se amplifica, lo que proporciona una experiencia musical más rica y envolvente para los músicos y el público.

Impacto y Resultados:

Las composiciones didácticas han demostrado ser una herramienta efectiva en la educación de la marimba en Tucumán. Los estudiantes han experimentado una mejora notable en su comprensión musical y confianza en la interpretación. Además, estas piezas han servido como un vínculo entre la educación musical y la apreciación artística, brindando a los estudiantes una experiencia musical enriquecedora desde las primeras etapas de su aprendizaje.

Conclusión:

La creación de composiciones didácticas ha sido un proceso inspirador y gratificante. Estas piezas han demostrado ser más que simples ejercicios; son los cimientos sobre los cuales los estudiantes construyen su relación con la marimba y la música; en conjunción con el aprendizaje grupal de la marimba no solo se observa una mejora en las habilidades musicales de los estudiantes, sino que también fomenta un ambiente enriquecedor y colaborativo que puede tener un impacto positivo en su desarrollo personal y social.

Bibliografía

- Graetzer, G. y Yepes, A.(1983). Guía para la práctica de “Música para niños” de Carl Orff. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Godinez, Lester. (2015). La marimba, un estudio histórico antropológico y cultural. Guatemala: Fondo de cultura económica.
- Moreno, Israel. Nandayapa, Javier. (2002). Método didáctico para marimba. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Pérez Guarnieri, Augusto. (2007). África en el aula: una propuesta de educación musical. - 1a ed. - La Plata: Univ. Nacional de La Plata
- Rosauero, Ney. (2000). Ejercicios y estudios iniciales para barrafonos. Brasilia: Pro Percussao

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS/EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: SENTIDOS E INTERPELACIONES AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TERRITORIOS DIVERSOS¹

MURUAGA, Pablo Daniel

Integración de los Lenguajes Artísticos; Educación Artística.
ISMUNT; FAUNT-UNT

SAIENTZ, Déborah

Didáctica General; Introducción a la Educación.
FAUNT; EBA- UNT

pablodanielmuruaga@gmail.com

debsai@gmail.com

Sentidos, interpelaciones y territorios

El presente trabajo se presenta como una aproximación a un estudio bibliográfico en pos de analizar las posibles reconfiguraciones del sentido/concepto de *Educación Artística* a partir de la ampliación de los escenarios de prácticas docente en territorios diversos, teniendo como referencia un emergente empírico, que aún no se encuentra sistematizado totalmente en términos de investigación, pero que venimos estudiando en instituciones de formación docente en artes en el ámbito de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Este emergente se vincula con las prácticas que se vienen desarrollando en el Profesorado en Artes Visuales en la Escuela de Bellas Artes, en los Profesorados en Teatro y en Danza Contemporánea de la Facultad de Artes y en el Instituto Superior de Música, todas instituciones pertenecientes a la UNT.

Lo que se observa en estas instituciones es que, ya sea por cambios curriculares, por proyectos específicos que se sostienen en el tiempo y/o por intervenciones puntuales de algunos docentes, los espacios de prácticas docentes en artes, se han expandido teniendo como escenarios, ya no sólo experiencias en formatos escolares, sino también en otros territorios tales como: centros de día y residencias para adultos mayores, espacios/programas de desarrollo social y comunitario, centros terapéuticos y de salud, museos, centros culturales y espacios de gestión cultural, organizaciones no gubernamentales, centros recreativos, laboratorios experimentales de arte, y talleres propuestos en espacios particulares. Estas experiencias se han desarrollado frecuentemente a partir de la demanda de estas organizaciones que encuentran en el arte un instrumento y/o experiencia significativa para los sujetos que habitan sus espacios, en relación a la investigación experimental, a la reflexión sobre la realidad social y política, a la libre expresión, al goce, y a sus posibilidades recreativas.

Frente a ello, e intentado dar respuestas de manera diversa a este emergente, es pertinente interpelar la semántica oficial de la *Educación Artística* legitimada desde el formato escolar. Esto se ha conformado como uno de los problemas que vamos a abordar dentro de un proyecto de investigación denominado: *Prácticas artísticas/educativas en territorios diversos. Una mirada desde perspectivas decoloniales y de derechos humanos.*

¹ Palabras clave: Educación Artística - Formación Docente en arte - Prácticas Artísticas/Educativas - Territorios del Arte y la Educación

En ese marco, la investigación bibliográfica que encararemos quizás, nos permita tomar posición acerca de los sentidos/conceptos de la *Educación Artística* y el *Arte/Educación*, poniendo en tensión y relación principalmente las ideas de Imanol Aguirre Ariaga (2006) y Ana Mae Barbosa (2022), en sus posibilidades explicativas acerca de lo que observamos en las prácticas de formación docente en artes mencionadas, teniendo como horizonte las posibilidades emancipatorias que nos ofrecen estas mismas categorías teóricas.

Construcciones y conceptos que abonan al debate...

El reconocimiento de la Educación Artística como campo de conocimiento dentro del sistema educativo argentino significó una conquista en términos curriculares y de estatus escolar, luego de una larga historia de definiciones, interpretaciones y resignificaciones, en las que en muchos casos los conceptos de arte quedaban subsumidos a otros campos y áreas de estudio. Parte de esa historia y de los sentidos que se fueron consolidando se reseñó en diferentes trabajos, entre los que se pueden mencionar: Eisner (1995), Spravkin (2005), Mardones (2015), Trozzo, E. y Sampedro, L. (2004), y Chapato y Dimatteo (2014). En ese devenir, se pueden distinguir diferentes momentos: la adopción de modelos de otras latitudes, experiencias vinculadas a la educación por el arte, los espacios curriculares de lenguajes artísticos como subsidiarios de otros y la incorporación de prácticas originadas en espacios artísticos sociales y/o comunitarios.

Mientras esto ocurría, las prácticas artísticas/educativas por fuera de los formatos escolares, se fueron consolidando en otros territorios, y generando demandas de formación docente, que interpelan las perspectivas y los sentidos reconocibles evidenciando emergentes y, por lo tanto, otras posibilidades no sólo para el pensamiento pedagógico, sino también para el arte y la cultura.

En la actualidad conviven posiciones epistemológicas, disciplinares y metodológicas que estamos relevando desde la investigación bibliográfica para comprender cómo el concepto de Educación Artística puede ser interpelado por el de Arte/Educación de Ana Mae Barbosa.

Advirtiendo las dificultades en relación a la traducción del término y a su origen en la realidad brasileña, tomamos de Barbosa (2022) la idea de no escindir los dos términos sino de integrarlos mediante el signo gráfico de la barra ya que la misma permite leer las relaciones entre Arte/Educación en “una mutua pertenencia interdisciplinaria y no una relación hegemónica de la Educación sobre el Arte”. En este sentido, hallamos valor en el término “unificado”, que pone en tensión las relaciones entre estos dos campos, pues nos permite pensar en una investigación por fuera de los marcos estrictamente disciplinares en tanto consideramos que la división disciplinar, propia de una mirada anclada en la modernidad, supone reducir los problemas culturales a las convenciones académicas.

De allí que creemos que estas discusiones y definiciones nos pueden permitir contemplar el contraste de las prescripciones de las normativas en términos de enseñanza, en relación con las prácticas por fuera del territorio escolar, y poder mirar que otros formatos que no se identifican con el “formato escolar” se generan porque el arte en el territorio mismo (o espacio de enseñanza y experimentación) así lo requiere.

En esta línea, las siguientes conceptualizaciones-semantizaciones aportan significativamente a la interpelación que proponemos. Según Barbosa (2022), “el Arte-Educación era una especie de gran paraguas del arte y el arte en un sentido extenso, no más ese arte definido, clasificado por los museos europeos, por el código europeo-estadounidense blanco. Era algo diferente y bien popular, incluía la artesanía...ese arte modelo y el arte del pueblo”. Al decir de la autora brasileña “la enseñanza del arte tiene compromiso curricular pero el Arte-Educación es un gran paraguas” (p.19).

Otro concepto relevante que promueve la autora es el que alberga tres aristas fundamentales en la enseñanza del campo, el hacer arte, leer la obra o el campo de sentido del arte y la imagen y el contextualizar), el cual se divulgó con el nombre de Metodología Triangular (p.149)

Por su parte, Imanol Aguirre Arriaga (2006) propone reimaginar las artes y su presencia en la educación no como un saber normativizado, ni como expresión interior, ni como lenguaje, sino como hecho cultural. El autor interpela el sentido de la Educación Artística advirtiendo el desafío de conectar el curriculum escolar y el curriculum cultural. Al decir de Aguirre Arriaga “se hace imprescindible un cambio de imaginarios respecto a la propia idea de arte, a la distribución disciplinar de los saberes y a las nociones básicas que los apuntalan”. El investigador propone que “el territorio de la educación artística debe estar configurado por las prácticas artísticas, los eventos y los artefactos susceptibles de generar experiencias estéticas” (Aguirre Arriaga 2006).

La reconfiguración de estas concepciones/sentidos nos ayudan a repensar al campo de la Educación Artística en términos de prácticas contextuales, plurales, identitarias, culturales y antihegemónicas.

Las prácticas de enseñanza realizadas en territorios diversos ponen en valor experiencias situadas para aprender y explorar el arte, en espacios que más allá de sus condiciones se habilitan para:

- la expedición y la creación estética,
- el contacto y el diálogo con los/as artistas que producen,
- la investigación, la reflexión y el impacto del arte, y la cercanía constante del formador con su campo y las experiencias estéticas en el contexto,
- el diseño de proyectos colectivos que se concretan construyendo con los participantes de las experiencias artísticas y que con frecuencia problematizan situaciones cotidianas y hechos sociales que trascienden el curriculum prescripto,
- las reconfiguraciones temporales que trascienden los formatos escolares,
- la adecuación que admiten los modos comunicacionales performáticos de la contemporaneidad que habilitan nuevas textualidades, en tiempos poco convencionales para realizar envíos y códigos/ usos de las redes sociales que construyen sentidos.

Creemos que, si bien estos elementos podrían inferirse de las concepciones de Educación Artística presentes en la normativa del sistema educativo, el mismo formato escolar en muchos casos no permite que se expandan y adviertan en todas sus posibilidades, y es por eso que las prácticas en otros territorios las ponen en tensión. Es allí donde consideramos que las ideas de Barbosa respecto al binomio Arte/Educación y de Imanol Aguirre Arriaga respecto a los territorios del curriculum cultural y aportes de otros referentes del

pensamiento crítico permiten expandir/interpelar las nociones de *Educación Artística* que hasta ahora sostenían la formación docente en artes, para situarla en una perspectiva más inclusiva, comprometida con una visión del arte como transformación social.

Bibliografía y referencias bibliográficas

Aguirre Arriaga, I. (2006) Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. España: Universidad Pública de Navarra.

Barbosa, A. M (2022) Arte / Educación. Textos seleccionados. Buenos Aires: UNA

Chapato, E., Dimateo, C. (2014) Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Buenos Aires: Biblos

Mardones, M. (2015) Cuadernos de Educación Artística, Ministerio de Educación de la Nación.

Spravkin, M. (2005) “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”. En AAVV Artes y escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Eisner, E. (1995) Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós.

Trozzo, E. y Sampedro, L. (2004). Didáctica del teatro I: una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Biblioteca Digital de la UnCuyo.

